

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra filosofie

Studijní program: Učitelství pro II. stupeň ZŠ

Studijní obor ČJ - OV

UČITEL A JEHO NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE
TEACHER AND HIS NON-VERBAL
COMMUNICATION

Diplomová práce: 11-FP-KFL- 234

Autor:

Petra Havlišťová

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Stanislava Exnerová

Konzultant:

Počet

stran	Grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
88	0	6	0	24	2

V Liberci dne: 6. 12. 2011

Katedra filosofie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

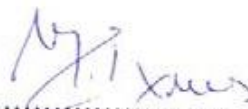
Pro (diplomant): Petra HAVLIŠTOVÁ
Adresa: Pelechovská 657, Železný Brod, 468 22
Studijní obor (kombinace): Český jazyk – Občanská výchova
Název DP: Učitel a jeho neverbální komunikace
Název DP v angličtině: Teacher and his non-verbal Communication
Vedoucí práce: PhDr. Stanislava Exnerová
Konzultant:
Termín odevzdání: duben 2010

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné.resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 20. dubna 2009



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): HAVLIŠTOVÁ P

Datum: 22.5.2009

Podpis: Stanislava Exnerová

Název DP: Učitel a jeho neverbální komunikace

Vedoucí práce: PhDr. Stanislava Exnerová

Cíl: Diplomantka popíše a vysvětlí nároky na učitelovu neverbální komunikaci s žáky na 2. stupni základních škol.
Formuluje doporučení pro efektivní neverbální komunikaci.

Požadavky:

- pravidelná konzultace

Metody:

- zpracování literatury
- dotazník
- analýza

Literatura:

- MAREŠ, Jiří - KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- VALENTA, Josef. Manuál k tréninku řeči lidského těla : (didaktika neverbální komunikace). 1. vyd. Kladno: AISIS, 2004. ISBN 80-239-2575-X.
- GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

Čestné prohlášení

Název práce: Učitel a jeho neverbální komunikace
Jméno a příjmení autora: Petra Havlišťová
Osobní číslo: P07001132

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 6. 12. 2011

Petra Havlišťová

Děkuji paní PhDr. Stanislavě Exnerové za její vstřícnost, ochotu a užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině za trpělivost, morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce, které si vážím a za kterou upřímně děkuji.

Anotace:

Diplomová práce se zabývá neverbální komunikací učitele na druhém stupni základních škol.

Teoretická část specifikuje základní pojmy, jako je komunikace, popisuje verbální a neverbální komunikaci a analyzuje pedagogickou komunikaci. Dále nastiňuje komunikační činnost učitele a zdůrazňuje důležitost jeho neverbálních komunikativních dovedností a jejich pedagogického působení na žáky.

V praktické části jsou nastíněny výzkumné problémy a cíle samotného výzkumu. Dále je zde uvedena metodologie šetření. Průzkum byl proveden dotazníkovou metodou na dvou základních školách. V této části práce jsem se zároveň zaměřila na chyby, kterých se učitelé v neverbální komunikaci nejčastěji dopouštějí, a uvedla jsem doporučení, jak se těchto chyb vyvarovat.

Klíčová slova:

komunikace, neverbální komunikace, pedagogická komunikace

Annotation:

This thesis deals with nonverbal communication of teachers in elementary schools at the second stage. The theoretical part specifies the basic concepts, such as communication, describes the verbal and nonverbal communication and analyze of the educational communication. Outlines the communication activities of teachers and emphasizes the importance of nonverbal communication skills and their pedagogical impact on pupils. The second part outlines the research challenges and goals of the research itself. There is also the methodology of the investigation. The research was conducted by questionnaire in two elementary schools. In this part we have also focused on mistakes, teachers most often perpetrated by communication, and we have recommended how to avoid these errors.

Key words:

communication, nonverbal communication, pedagogical communication

Obsah

I Úvod.....	9
II Teoretická část.....	10
1 Komunikace	10
1.1 Vymezení pojmu sociální komunikace	10
1.2 Funkce komunikace	12
1.3 Druhy komunikace.....	13
1.3.1 Verbální komunikace	14
1.3.2 Neverbální komunikace.....	14
2 Pedagogická komunikace.....	20
2.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace	20
2.2 Účastníci pedagogické komunikace.....	22
2.3 Pravidla pedagogické komunikace	24
2.4 Komunikační kontext.....	26
3 Neverbální komunikace učitele	27
3. 1 Extralingvistické prostředky.....	28
3.1.1 Řeč očí.....	28
3.1.2 Mimika	30
3.1.3 Kinezika.....	33
3.1.4 Posturologie	34
3.1.5 Gestikulace	37
3.1.6 Haptika	40
3.1.7 Proxemika.....	40
3.1.8 Úprava zevnějšku	42
3.2 Paralingvistické prostředky	45
3.2.1 Hlasitost řeči	45
3.2.2 Barva hlasu	46
3.2.3 Rychlost řeči	46
3.2.4 Pauzy	47
3.2.5 Slovní důraz.....	48
3.3 Rozdíly v neverbální komunikaci muže a ženy.....	48
III Praktická část	50
4. Neverbální komunikace učitele v praxi	50

4.1 Charakteristika zkoumaného problému	50
4.2 Cíl průzkumu	50
4.3 Technika průzkumu	51
4.5 Výsledky dotazníkového šetření.....	53
4.6 Chyby v neverbální komunikaci učitelů	64
4.8 Závěrečná doporučení	72
IV Závěr.....	78
V Použitá literatura.....	79
VI Seznam příloh	81

I Úvod

Komunikace je důležitou součástí každodenní interakce mezi lidmi a pomáhá k utváření mezilidských vztahů. Prostřednictvím komunikace si předáváme informace, postoje, emoce, názory. A protože si něco sdělujeme každý den, každou vteřinu, mnohdy tuto každodenní součást přestáváme vnímat a nevěnujeme jí dostatečnou pozornost. Komunikace, se kterou se všichni lidé nepřetržitě setkávají, a především její neverbální složka, je bohužel často přehlížena.

Jedním z mnoha důvodů, proč by se měl každý pedagog zabývat studiem neverbální komunikace v pedagogické praxi, by měl být přirozený zájem zjistit, jak působí na své žáky nebo jaký vliv může mít jeho neverbální komunikace. Učitel by se měl zajímat o to, zda ho žáci poslouchají a jestli je dokáže zaujmout. Zda na žáky působí sympaticky, vyvolává v nich příjemné pocity a zda jeho sdělení správně porozuměli.

Každý učitel se nějakých chyb dopouští. Nezáleží na délce učitelské praxe, nezáleží na vzdělání, existují chyby, kterých se i téměř perfektně komunikující pedagog může dopustit, aniž by si toho byl vědom. Mělo by být v osobním zájmu učitele vyvarovat se nejběžnějších či nejčastějších chyb, a poskytnout tak dětem maximálně kvalitní výukový program.

Cílem práce je tedy nabídnout čtenářům ucelený pohled na problematiku neverbální komunikace učitele na II. stupni základních škol a poskytnout rady a návody, jak neverbální složku komunikace zefektivnit.

Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části popíšu sociální a pedagogickou komunikaci, zaměřím se na neverbální složku učitelovy komunikace a zároveň chci zdůraznit význam neverbální komunikace učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu. Teoretická část diplomové práce by tedy měla pomoci učitelům pochopit, že neverbální komunikace je neoddělitelnou složkou od komunikace verbální.

V praktické části diplomové práce vytvořím souhrn doporučení pro neverbální komunikaci učitele. Tato doporučení by měla být jakýmsi shrnutím, aby učitel věděl, na co všechno se zaměřit, čemu se vyhnout a jakým způsobem se v neverbální komunikaci zlepšit.

II Teoretická část

1 Komunikace

Termínu komunikace může být použito jako označení pro dopravní síť, přemísťování lidí, materiálu, ale také myšlenek a informací, postojů a pocitů od jednoho člověka k druhému. Slovo komunikace je odvozeno z latinského slova „communicare“, což v překladu znamená učinit společným, společná účast nebo sdílení. Kvůli etymologii tohoto pojmu byla komunikace definována nejen jako proudění informací z jednoho bodu do druhého, ale také jako společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu. Nejde tedy pouze o sdělování, ale také o sdílení komunikace. J. Křivohlavý popisuje pojem komunikovat takto: *„Komunikovat znamená něco si navzájem sdělovat; v nejhlubším smyslu slova znamená otevírat nitro jeden druhému tak, jak tomu je například při sdělování tajemství. Komunikovat tedy znamená s někým se z něčeho společně radovat, druhému něco předávat, doporučovat, propůjčovat, dávat a přijímat, tj. navzájem se sdílet.“*¹

1.1 Vymezení pojmu sociální komunikace

Sociální komunikací můžeme označit proces sdělování ve skupině lidí. Lidé na sebe neustále působí a komunikují mezi sebou. Člověk je formován skupinou prostřednictvím sociální komunikace. Skupina na člověka přenáší normy, hodnoty, požadavky, potřeby a zároveň mu poskytuje pomocí komunikace informace o jeho chování.

Komunikace je tedy proces, při kterém přecházejí informace ze zdroje k příjemci. Na tomto procesu se spolupodílejí různí komunikační činitelé. Mezi činitele komunikace podle M. Wiedenové² patří:

- komunikátor, ten, který sděluje (zdroj komunikace)
- komunikant, ten, který sdělení přijímá (určení komunikace, příjemce)

¹ Křivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988. s. 20.

² Wiedenová, M. Komunikativní dovednosti a řešení konfliktních situací. 1. vyd. Liberec: TUL, 2002. s. 5-6.

- komuniké, to, co sdělujeme (sdělení)
- prostor a čas komunikace (kanál)

Komunikátorem i komunikantem nemusí být jen jeden člověk, ale i skupina lidí.

Zdeněk Vybíral popisuje komunikační akt z psychologického hlediska: „*Každý – anebo přesněji téměř každý – komunikační akt se skládá ze šesti složek: sdělujeme v něm obsah, vyjadřujeme svůj postoj k obsahu (např. jakou závažnost mu přikládáme), vyjadřujeme svůj postoj (vztah) ke komunikačnímu partnerovi, signalizujeme své emoce, „prozrazujeme“ další atributy sebe sama (např. že jsme pohotoví nebo pomalí) a nakonec sdělujeme svou představu o pokračování komunikace.*“³

Komunikace tedy neslouží pouze k přenosu zpráv, komunikátor je něčím motivován, má určitý komunikační záměr, snaží se komunikanta ovlivňovat a někam ho směřovat. Komunikátor ke sdělení zaujímá určitý postoj, poukazuje, jaká stanoviska sám zaujímá, k čemu se přiklání. Jeho snahou je ovlivňovat postoj komunikanta. V další fázi komunikace se komunikátor mění v komunikanta a opačně. Díky podnětům ze strany komunikanta se obsah sdělení obohacuje a ovlivňuje se tak směr komunikace. Z reakcí a odpovědí komunikanta máme možnost zjistit, do jaké míry bylo sdělované informace porozuměno.

Komunikace je jednou ze tří základních složek sociálního styku, spolu s interakcí a percepcí. Do sociální interakce neboli vzájemného působení či ovlivňování se jedinec dostává vždy ve styku s druhou osobou. Lidé si nemusí nic verbálně sdělovat, přesto jsou spolu v neustálém vzájemném vztahu. To, že člověk vnímá ostatní lidi kolem sebe a také sám sebe a zároveň i způsob vnímání, pak představuje sociální percepci.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že nejenom naše záměrná verbální sdělení, ale i naše neverbální komunikace neustále působí na naše okolí. V širším pojetí je komunikací více méně každá interakce.

³ Vybíral, Z. Psychologie lidské komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 34.

1.2 Funkce komunikace

Komunikace je základním nástrojem, který v interakci s ostatními lidmi používáme. Probíhá vždy mezi dvěma nebo více lidmi. Každý člověk v komunikaci se snaží dosáhnout určitého cíle, kterým může být ovlivňování druhého, hledání podpory či sebepotvrzování.

Hranice mezi jednotlivými funkcemi komunikace nejsou jednoznačné a velmi často se prolínají. Mezi základní funkce komunikace podle M. Mikulášťka⁴ patří:

- Informativní funkce – předávání informací, dat, faktů, znalostí, vědomostí mezi lidmi.
- Poznávací funkce – získávání vědomostí o sobě, o světě i o druhých.
- Instruktivní funkce – vysvětlení významů postupu, popisu jak něčeho dosáhnout, jak něco dělat.
- Vzdělávací a výchovná funkce – uplatňována především prostřednictvím institucí, poskytuje souhrn funkce informativní, poznávací a instruktivní.
- Funkce osobní identity – ujasnění si svého já, svých postojů, sebevědomí, názorů i osobních aspirací.
- Socializační a společensky integrující funkce – vytváření vztahů mezi lidmi, sbližování, navazování kontaktů, posilování pocitů sounáležitosti a vzájemné závislosti.
- Přesvědčovací funkce – působení na komunikačního partnera se záměrem změnit jeho názor, postoj, hodnocení nebo způsob konání a chování.
- Posilující a motivující funkce – je o posilování pocitů sebevědomí, vlastní potřebnosti, vztahu k něčemu.
- Zábavná funkce – komunikace, která vytváří pocit pohody, spokojenosti, pobavení, radosti.
- Svěřovací funkce – naslouchání druhým a nabízení řešení jejich problémů, zbavování se vnitřního napětí, sdílení pocitů.
- Úniková funkce – odreagování se komunikací od starostí, od shonu.

Motivace ke komunikaci může být tedy různá. Mohli bychom říci, že potřeba komunikovat je jedna z nejdůležitějších potřeb života.

⁴ Mikulášťk, M. Komunikační dovednosti v praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. s. 21.

1.3 Druhy komunikace

Komunikaci můžeme rozlišovat podle různých kritérií, například podle účastníků, forem komunikace, podle záměru komunikace atd. Jednotlivé formy komunikace od sebe ale mnohdy nelze oddělit.

Pro naše potřeby by bylo zbytečné uvádět všechny druhy komunikace, proto zde nastíním charakteristiky jen některých druhů komunikace dle M. Mikulášťka⁵.

- Komunikace záměrná – způsoby komunikace odpovídají záměru komunikátora.
- Komunikace nezáměrná – komunikátor prezentuje svůj projev jiným způsobem, než byl jeho původní úmysl.
- Komunikace vědomá – komunikátor si uvědomuje, co a jak to říká. Může, ale také nemusí, uspokojovat komunikační záměr.
- Komunikace nevědomá – komunikační projev není zcela pod komunikátorovou kontrolou. Do určité míry se komunikace nevědomá překrývá s komunikací nezáměrnou.
- Pozitivní komunikace – komunikační projev obsahuje hodnotící prvek, který napovídá, zda je sdělení nebo komunikant pojmáno pozitivně nebo negativně.
- Negativní komunikace – vyjadřuje odmítnutí, odpor, kritiku, ale také předstírání nebo zatajování.
- Intropersonální komunikace – vnitřní monolog nebo dialog. Odesílatelem i příjemcem je jeden a týž člověk.
- Interpersonální komunikace – komunikace mezi dvěma lidmi, ale může při ní být přítomno více osob.
- Skupinová komunikace – komunikátorů je zde více, a je proto komplikovanější než interpersonální komunikace.
- Mezikulturní komunikace – komunikace mezi příslušníky různých kultur. Je třeba kulturní rozdíly znát a respektovat je.

Na základě použitých prostředků můžeme komunikaci rozdělit na verbální a neverbální. Tyto dvě formy se vzájemně doplňují a může se stát, že jedna zastoupí

⁵ Mikulášťk, M. Komunikační dovednosti v praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. s. 32.

druhou. Je zřejmé, že naše verbální a neverbální sdělení působí nepřetržitě na naše okolí.

1.3.1 Verbální komunikace

Pojmem verbální komunikace se rozumí vyjadřování myšlenek pomocí jazyka.

Definice verbální komunikace podle Z. Vybírala zní: „*Verbální (slovní) komunikací rozumíme dorozumívání se jedné, dvou a více osob pomocí slov. Jako příklad slovního komunikování jedné osoby lze uvést vnitřní řeč k sobě samému či samomluvu. Slovní komunikací rozumíme výběr, kombinování a produkci jazykových znaků (psaní projevu, rozmyšlení řeči, artikulaci, řečovou strategii, volbu stylu), proces vzájemného sdělování, percepci (vnímání) a recepci (příjem) slovních sdělení a porozumění jim.*“⁶

Verbální komunikace může být přímá, zprostředkovaná, mluvená nebo psaná, živá nebo reprodukována. Někteří autoři zahrnují do verbální komunikace i paralingvistické aspekty řeči, já jsem je však zařadila do neverbální komunikace.

Podle výzkumů lze počátky slovního dorozumívání datovat do doby více než před 60 000 lety a nejstarší dochované písemné památky jsou zhruba 5000 let staré.

Verbální komunikace je nezbytnou součástí života. „*Řeč, tj. schopnost určitého společenství dorozumívát se navzájem určitým jazykem, je jednou z nejdůležitějších forem sociální komunikace.*“⁷

Kdybychom byli delší dobu bez této formy komunikace, prožívali bychom to jako deprivaci.

1.3.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikací rozumíme jiný než slovní druh sdělování. „*Neverbální komunikace zahrnuje širokou oblast toho, co signalizujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace.*“⁸

⁶ Vybíral, Z. Psychologie lidské komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 85-86.

⁷ Krivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988. s. 112.

⁸ Vybíral, Z. Psychologie lidské komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 81.

Petr Gavora dělí prostředky neverbální komunikace do dvou skupin. První skupinou jsou paralingvistické prostředky, skrze ně se zvukově realizuje slovní vyjadřování. Mezi paralingvistické prostředky, které bývají označovány i jako svrchní tóny řeči, dle P. Gavory⁹ patří:

- hlasitost řeči
- pauzy
- rychlost řeči
- slovní důraz
- barva hlasu

Druhou skupinu tvoří extralingvistické prostředky – jsou zcela propojeny s naším tělem. Tyto prostředky jsou nepostradatelnou součástí každého projevu, musíme ale dbát jejich adekvátního používání. Přemíra extralingvistických prostředků nebo naopak jejich nedostatek až úplná absence negativně ovlivní dojem řeči, mluvčí bude vypadat strnule a nepřirozeně. Podle J. Mareše a J. Křivohlavého¹⁰ mezi extralingvistické prostředky řeči patří:

- sdělování pohledy (řeč očí)
- výrazy obličeje (mimika)
- pohyby (kinezika)
- fyzické postoje (posturologie)
- gesta (gestika)
- doteky (haptika)
- přiblížení či oddálení (proxemika)
- úprava zevnějšku a životního prostředí

Neverbální složka komunikace je velmi důležitou součástí existence člověka ve společnosti. Je pravděpodobně mnohem starší než verbální složka komunikace. „*Gesto jako sociálně komunikační prvek předchází zrodu jazyka téměř o jeden milión let.*“¹¹ A v mezilidském styku k ní dochází častěji než ke komunikaci verbální.

⁹ Gavora, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. s. 100.

¹⁰ Mareš, J. - Křivohlavý, J. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 106.

¹¹ Křivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988. s. 71.

Zájem o komunikaci beze slov se projevoval již v antice. „*Ve starém Řecku a Římě se pouze „neřečnilo“, ale veřejné projevy bývaly důmyslnou montáží mluvení slovy a beze slov. Skladba vyslovovaných vět se mnohdy dokonce podřizovala gestu, mimice či pozici.*“¹²

Původ neverbální komunikace vysvětluje Z. Vybíral takto: „*Velkou část neverbální komunikace jsme zdělili od svých živočišných předchůdců a další část již máme „naprogramovánu“ kulturou.*“¹³

Neverbálním signálem, který se v rámci socializace učíme, je např. zvednutí ruky při pozdravu, přikývnutí na pozdrav apod.

Na naši neverbální komunikaci má tedy vliv prostředí, ve kterém vyrůstáme, kultura společnosti ve které žijeme, a vrozené automatismy.

Dle M. Mikulášťka¹⁴ vstupuje neverbální komunikace ve vztahu k verbální komunikaci jako:

- Opakování a zesílení verbální zprávy – když se někdo zeptá, kolik je hodin, můžeme říct, že jsou čtyři, ale současně můžeme zvednout čtyři prsty.
- Odporování – může se odehrávat na nevědomé nebo vědomé úrovni a znamená, že neverbální chování je v rozporu s tím, co sdělující říká (zaměstnanec řekne, že úkol splnil, ale na jeho chování je vidět, že to není pravda).
- Reagování na verbální zprávu pouze neverbálními signály – na určitou informaci reaguje jedinec tím způsobem, že začne poskakovat nebo zatne pěst se zvednutým palcem.
- Důraz nebo doplnění – verbální projev je doplněn zdůrazněným poklepáním na stůl, takto se posiluje verbální sdělení.
- Regulace – neverbální komunikace pomáhá kontrolovat verbální sdělení, očima neustále sledujeme situaci, ale i tělesným kontaktem si ověřujeme, zda vše probíhá tak, jak se to zdá ve verbální podobě.

¹² Vávra, V. Mluvíme beze slov. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990. s. 20.

¹³ Vybíral, Z. Psychologie lidské komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 67.

¹⁴ Mikulášťk, M. Komunikační dovednosti v praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. s. 123.

Pomocí neverbální komunikace vyjadřujeme různá sdělení. Skrze neverbální komunikaci se předávají především informace o emocích, náladě mluvčího, jeho postojích a názorech na dané téma. Zároveň z neverbální komunikace druhého můžeme vyčíst i snahu o sblížení s někým dalším, nebo naopak jeho snahu o vzájemný odstup. Kromě těchto informací můžeme skrze neverbální komunikaci vytvořit u druhého dojem o tom, „kdo jsem já“. Neverbální komunikací se můžeme snažit ovlivnit postoje a názory komunikačních partnerů nebo řídit chod vzájemného styku.

Uvedla jsem, že v komunikaci nesdělujeme pouze informace, ale skrze komunikaci předáváme i to, co nemůžeme sdělit přímo, např. jak by měl informaci chápat příjemce, naše názory a postoje, představy o možnostech směřování komunikace nebo řešení dané problematiky. To je označováno jako metakomunikace. Metakomunikace může být vyjádřena verbálně, častěji se však vyjadřuje mimoslovní formou, např. úsměvem, posunkem, gestem, ironickým tónem řeči. Neporozumění správně vyjádřeného metakomunikačního signálu komplikuje komunikaci.

M. Mikuláščík uvádí, že se pojem metakomunikace používá jako „*označení toho, co se při komunikaci projevuje jako podtext, náznak, narážka, dvojsmyslnost, emocionální akcentace, ironizování, tedy jako určité obohacení řeči o další významy.*“¹⁵

Neverbální komunikace by měla vhodně doplňovat verbální sdělení. Verbální a neverbální projevy mohou být totiž v některých situacích v rozporu. Lidé něco říkají, ale jejich chování tomu neodpovídá. V takovýchto situacích je možno považovat neverbální chování za věrohodnější než chování verbální. Jedním z důvodů může být i to, že neverbální projevy bývají často nevědomé a nepodléhají v takové míře sebekontrolě jako projevy verbální.

Je nutné si uvědomit, že neverbální chování má za určitých situací svá specifika. Každý neverbální signál má svůj význam. Při interpretaci neverbálního chování je příkládán největší význam neverbálním projevům v oblasti hlavy a obličeje, je to především tím, že tato část těla je ostatními vnímána nejvíce. Dále to jsou pohyby rukou a paží a nakonec pohyby a pozice těla a nohou.

Většina projevů neverbální komunikace není úplně jednoznačná a lze ji chápat různě. Pro pochopení a interpretaci sdělení je nutné zohlednit mnoho faktorů: kulturu, dobu, sociální skupinu a širší kontext. Například když učitel vstoupí do třídy uprostřed vyučování, stačí, když žákům naznačí pohybem ruky, aby nevstávali a zůstali sedět.

¹⁵ Mikuláščík, M. Komunikační dovednosti v praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. s. 38.

Pakliže by seděl ve třídě někdo cizí, vůbec by tomu signálu neporozuměl, nebo by mu mohl rozumět úplně jinak. Z tohoto příkladu je tedy možné vyvodit fakt, že pokud se pohybujeme v cizím prostředí, musíme být velmi opatrní při interpretaci neverbálních signálů. Zároveň bychom při pokusu o výklad neverbálního chování druhých neměli sledovat neverbální signály izolovaně. Sdělení beze slov mohou být totiž mnohdy nejednoznačná. Při snaze interpretovat neverbální chování druhých bychom se tedy měli zaměřit na více neverbálních signálů, ale zároveň musíme brát v úvahu i kontext komunikační situace.

Neverbální komunikace má své meze, přesto má v sociální komunikaci své nezastupitelné místo. Na rozdíl od verbální komunikace nemůžeme neverbálně nekomunikovat. *„Nelze signalizovat takřkajíc ‚nic‘. I svým mlčením, nehnutým obličejem a celkovým klidem těla něco sdělujeme.“*¹⁶

Neverbální komunikace se v různých situacích mění. Situační aspekty, které proměňují neverbální komunikaci, dle Z. Vybírala¹⁷ jsou:

- Intimita – vyjadřujeme něco velmi osobního, naše projevy jsou spontánní a upřímné.
- Zaměřenost na roli – soustředíme se na to, abychom vypadali dobře, respektive snažíme se vypadat tak, jak si myslíme, že se od nás očekává.
- Dominance – vyjadřujeme převahu nad druhým.
- Pravdomluvnost nebo naopak lživost.
- Signalizování příbuznosti či podobnosti – sdělujeme uvolnění a to, že je nám s druhým člověkem dobře.

Verbální i neverbální komunikace je ovlivněna kulturními vlivy. To, co je někde odsuzováno, bývá jinde přijímáno s nadšením: *„Když před někým plivneme, je to považováno za urážku, ale u Masajů se takto vyjadřuje úcta.“*¹⁸ Předpokládám, že v pedagogické praxi se s Masaji nesetkáme, ale kulturní odlišnosti bychom neměli brát na lehkou váhu. Především proto, že ve školních lavicích sedí mnoho žáků, kteří pocházejí z východní Evropy, nebo těch, kteří jsou vychováni v duchu asijské kultury.

¹⁶ Vybíral, Z. Psychologie komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 85.

¹⁷ Vybíral, Z. Psychologie lidské komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 69.

¹⁸ Mikuláščík, M. Komunikační dovednosti v praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. s. 123.

Například pohlazení vietnamského dítěte je považováno za nevhodné, avšak mezi Romy či Jihoevropany si pohlazením a dotykem můžeme získat důvěru.

2 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je jednou z forem sociální komunikace. Od jiných druhů komunikace se liší cílem, rolí účastníků, obsahem, ale i prostředím.

Název tohoto druhu komunikace svádí k omezení se na průběh komunikace pouze ve škole. Je však zřejmé, že komunikace, která má plnit výchovně-vzdělávací cíle, se odehrává také v rámci rodiny a v předškolních i mimoškolních zařízeních. Pro naši práci bude však stačit omezení pedagogické komunikace pouze na školní třídu.

Efektivní pedagogická komunikace musí být jasná a srozumitelná všem účastníkům výchovně-vzdělávacího procesu. Správnou komunikaci bychom mohli formulovat pomocí pěti bodů podle H. P. Grice¹⁹:

- Princip kooperace – spolupracuj s partnery, formuluj své repliky právě tak, jak to příslušný moment dialogu vyžaduje.
- Maxima kvantity – řečni dost, ale neříkej více, než je nezbytné; ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější.
- Maxima kvality – nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů.
- Maxima relevance – řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům.
- Maxima způsobu – vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně.

2.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

Uvádím zde několik definic, které nám tento pojem pomohou podrobně ujasnit. Pedagogická komunikace je komunikace, která „*sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat.*“²⁰

Gavora ji popisuje jako základní prostředek realizace výchovy: „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která*

¹⁹ Müllerová, O. - Hoffmannová, J. Kapitoly o dialogu. 1. vyd. Praha: Pansofia: Ústav pro jazyk český AV ČR, 1994. s. 37.

²⁰ Mareš, J. - Krivohlavý, J. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 24.

slouží výchovně-vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou.“²¹

Z této definice můžeme odvodit i dvě důležité funkce pedagogické komunikace. První funkcí je realizace výchovy a vzdělávání, druhou funkcí je zprostředkovávání vztahů, nebo také společná činnost mezi účastníky komunikace. Dle J. Mareše a J. Krivohlavého²² jsou funkce pedagogické komunikace formulovány takto:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti;
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů postojů, emocí;
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy;
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků;
- je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě;
- konstituuje každý výchovně-vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu.

Výchova ani vzdělávání by se bez komunikace nemohly uskutečňovat. Komunikace je tedy od vyučovacího procesu neoddělitelná a je jeho hlavní složkou. Učitel předává žákům nejen své vědomosti a znalosti, ale zároveň na ně působí výchovně a formuje jejich osobnost. Je tedy důležité si uvědomit, že prostřednictvím pedagogické komunikace nedochází pouze k výměně informací a učiva, ale pedagogická komunikace zprostředkovává i mezilidské vztahy a postoje.

Je potřeba, aby pedagogická komunikace plnila funkce, které plnit má, a úkolem pedagoga je využít všechny prostředky, které má k dispozici, a to včetně neverbální komunikace. Proto musí učitel zcela vědomě usilovat o zlepšování své neverbální komunikace. To znamená, že úkolem učitele není pouze vhodná příprava na hodinu, ale učitel zároveň potřebuje trvale kultivovat svoji schopnost neverbální komunikace.

²¹ Gavora, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. s. 25.

²² Mareš, J. - Krivohlavý, J. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 25-26.

Zvládne-li učitel efektivně pedagogickou komunikaci, je pravděpodobné, že i celý vyučovací proces bude efektivnější. Důležité je si uvědomit, že je potřeba spolupracovat a komunikovat vždy v rámci určité situace. Nemluvit naprázdno a vyjadřovat informace, kterým jsou žáci schopni porozumět. Zároveň se musí jednat o takové informace, které jsou pro danou pedagogickou situaci vhodné.

2.2 Účastníci pedagogické komunikace

Již jsem se zmínila o širším kontextu pedagogické komunikace, to znamená, že se nejedná o komunikaci pouze ve škole. V tomto případě by byli účastníky komunikace nejen učitelé a žáci, ale i rodiče a vychovatelé. Pedagogická komunikace je dvousměrná, protože se jí účastní nejméně dva subjekty.

Průběh i kvalita pedagogické komunikace je ovlivněna i počtem účastníků. Do jisté míry jsou počty žáků ve třídě stanoveny různými předpisy. Těmi je totiž stanoven maximální počet žáků ve třídě s dětmi, které mají poruchy učení, nebo naopak nadanými dětmi. Menší počet žáků se uplatňuje v hodinách cizích jazyků, které tak činí podmínky pro práci učitele i žáků mnohem efektivnější. Platí zde nepřímá úměra, čím více účastníků se v komunikaci vyskytuje, tím menší prostor je dán vzájemné komunikaci mezi všemi účastníky. S klesajícím počtem účastníků naopak vzniká více prostoru pro pedagogickou komunikaci. Zefektivnit pedagogickou komunikaci může i sám učitel například tím, že zvolí jiné formy výuky.

Ve třídě jako sociální skupině se utvářejí vztahy. Petr Gavora²³ rozlišuje dvě roviny vztahů. Do první z nich patří symetrické a asymetrické vztahy. Druhou rovinu tvoří vztahy preferenční a jedná se o upřednostňování jedné osoby před druhou nebo naopak ignorování druhých.

Symetrické vztahy jsou takové, kdy mají účastníci komunikace rovnocenné postavení, a uskutečňují se mezi žáky navzájem, v komunikaci: žák – žák; žák – skupina žáků; žák – třída; skupina žáků – skupina žáků; skupina žáků – třída. Asymetrické vztahy jsou dány nadřazeností učitele, a jsou to tedy vztahy: učitel – žák; učitel – třída; učitel – skupina žáků.

²³ Gavora, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. s. 26-27.

Při podrobnějším studiu asymetrických vztahů můžeme zjistit, že učitel má v roli komunikátora větší pravomoc, to znamená, že si může vzít kdykoliv slovo, může mluvit, s kým chce, a také určuje délku a téma hovoru. Odborná literatura upozorňuje i na disproporci mezi délkou verbálního projevu učitele a žáka. *„Při zjišťování byl jednotkou délky verbálního projevu počet slov. V podstatě shodné závěry vyšly při měření času, který zabrala verbální činnost učitele a žáků. Celkový čas verbálního projevu učitele byl podstatně vyšší než čas verbálního projevu všech žáků ve třídě.“*²⁴

P. Gavora²⁵ dále uvádí poznatky Neda Flanderse, který své výzkumy shrnul v tzv. „zákonu dvou třetin“. V průběhu vyučovací hodiny jsou verbálnímu projevu věnovány dvě třetiny a jedna třetina času je tvořena činností bez hlasových projevů (psaní, tiché čtení, kreslení). Dvě třetiny z celkového verbálního projevu pojme učitel a jednu třetinu žáci. Stejným způsobem se dělí i verbální projev učitele. Dvě třetiny tvoří přímý vliv učitele, který zahrnuje vysvětlování učiva, pokyny a příkazy. Zbylou jednu třetinu tvoří nepřímý vliv učitele, což je kladení otázek, pochvaly, povzbuzování žáků a akceptování žákových pocitů učitelem. Tyto výzkumy však byly provedeny pouze ve frontální výuce, je tedy pravděpodobné, že v jiných formách výuky by se „zákon dvou třetin“ neuplatnil.

Pomineme-li tuto nesouměrnost projevů mezi učitelem a žáky, dochází v průběhu pedagogické komunikace ještě k nesouměrnosti sociální. Učitel vystupuje před třídou, kterou většinou tvoří 20-30 žáků. Není v jeho silách, aby byl v kontaktu s každým žákem zvlášť, proto komunikuje se skupinou jako s celkem. *„Učitel na druhém stupni základní školy vyučuje svým předmětům v průběhu školního roku v několika třídách, komunikuje tedy s více skupinami subjektů. Ukázalo se, že celkový počet komunikačních partnerů dosahuje obvykle několika stovek, průměrné číslo ukazuje na 226 žáků na jednoho učitele.“*²⁶

Jak jsem již uvedla, je učitel v pedagogické komunikaci dominujícím komunikátorem. Není to však považováno za nic negativního, protože: *„Učitel je takový subjekt edukačního procesu, jehož činnost je prioritně zacílena na transmissi poznatků k příjemcům - žákům, a z toho nutně vyplývá jeho vysoká aktivita v komunikaci při vyučování“*²⁷

²⁴ Gavora, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. s. 55.

²⁵ Tamtéž.

²⁶ Průcha, J. Moderní pedagogika. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 321.

²⁷ Průcha, J. Moderní pedagogika. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 322.

2.3 Pravidla pedagogické komunikace

Aby bylo dosaženo vytyčeného výchovně-vzdělávacího cíle, měla by mít pedagogická komunikace ze strany učitele určité kvality. A. Nelešovská²⁸ uvádí několik pravidel, která by měl učitel dodržovat, aby žáci správně porozuměli předávaným informacím:

- Obsah informace musí být srozumitelný pro žáky daného věku, věcný, správný.
- Učitel by měl užívat běžné, hovorové formy spisovného jazyka a celkově jeho projev by měl být kultivovaný.
- Učitel by se měl snažit odstranit nedostatky ve své řeči.
- Učitel by měl volit vhodné tempo řeči a intonaci.
- Učitel by měl mít kladný přístup k probírané látce.
- Učitel by se měl snažit udržovat svou emocionálnost v rámci mezí.
- Učitel by měl používat vhodnou míru gestikulace, mimiky a dalších výrazových prostředků nonverbální komunikace (odívání, postoje, pohyby těla, chování, držení těla, atd.).

Další pravidla, která zde uvádím, jsou určena pro žáky a jsou důležitá především při organizaci práce ve třídě a do určité míry by měla zabezpečit dominantní postavení učitele. Část pravidel je formulována školou; a to v podobě školního řádu, další částí jsou pravidla společenského chování ve společnosti; tato pravidla se váží na určitou kulturu. Poslední část pravidel je výsledek procesu střetů zájmů mezi učitelem a žáky.

Vymezení těchto pravidel je složitá a komplikovaná záležitost. Jednou z možností jsou direktivní pravidla. P. Gavora²⁹ uvádí tato pravidla:

- Žák může hovořit, pouze dostane-li slovo.
- Žák může mluvit jen s tím, s kým má určeno.
- Žák může hovořit pouze o tom, o čem je mu určeno.
- Žák může hovořit pouze tak dlouho, jak je mu určeno.

Uplatňují se především v autokratickém stylu vyučování a při hromadné výuce. Tato pravidla však do jisté míry žáky silně omezují a snižují jejich samostatnost a

²⁸ Nelešovská, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi, Praha: Grada Publishing, 2005. s. 14 -18.

²⁹ Gavora, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. s. 105-111.

aktivitu ve vzdělávání. Navíc může docházet k tzv. „boji o moc“, kdy se žáci snaží získat část pravomocí např. vyrušováním, neplněním zadaných úkolů, kladením sabotujících otázek. Toto se odehrává především na začátku školního roku, nebo když třídu začne učit nový učitel. Záleží na učiteli, jak se v dané situaci zachová a zda dokáže získat autoritu u žáků.

Dalším způsobem jsou demokraticky zvolená komunikační pravidla. Jedná se o pravidla, která zachovávají dominanci učitele, ale jsou vůči žákům více tolerantní a vstřícná. Také připouštějí volnější aktivitu a podporují iniciativu žáků. Učitel zde musí projevit větší důvěru ve schopnosti třídy. Tato pravidla jsou názorným příkladem demokratického vyučovacího stylu učitele. Pro názornost zde uvádím několik demokratických pravidel, opět dle P. Gavory³⁰:

- Žák může odpovídat také vsedě, nemusí vstávat.
- Žák může odbočit od tématu (otázky) za předpokladu, že je jeho příspěvek hodnotný.
- Žák může určit, kdo má odpovídat (například chlapec vyvolá děvče a naopak).
- Učitel nechává žákovi dost času na odpověď.
- Žák se může obrátit o pomoc při řešení problému na učitele a spolužáky (žádost o pomoc není chápána jako projev slabosti žáka).

Výběr pravidel také velmi záleží na formě výuky. Při frontální výuce učitelé volí pravidla direktivní, zatímco při skupinové nebo individuální práci jsou uplatňována pravidla demokratická.

Jak jsem již uvedla, některá pravidla pedagogické komunikace jsou dána školním řádem, na tvorbě těch ostatních by se měl podílet učitel společně se žáky. Jestliže žáci za pomoci učitele vymyslí pravidla sami, budou dbát na to, aby byla dodržována, jelikož si je sami vytvořili. Není tedy výjimkou, že v současnosti můžeme ve školních třídách vidět různě sepsaná pravidla pro komunikaci při vyučování.

³⁰ Gavora, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. s. 39.

2.4 Komunikační kontext

Každá komunikace probíhá vždy v určitém kontextu. „*Kontext je aktuální vztažný rámec, celek všech proměnných, ve kterém se naše komunikace uskutečňuje a v němž je důležité: s kým, kde, kdy, o čem, jak a proč (s jakým cílem) – a s jakým účinkem – komunikujeme.*“³¹

Vzhledem k tomu, že se jedná o složitý komplex mnoha okolností, je téměř nemožné všechny tyto okolnosti vždy zohledňovat. Mezi základní učitelovy dovednosti by mělo patřit umění adekvátně vyhodnotit aktuální situaci ve třídě a té přizpůsobit chování a vystupování směrem k žákům.

³¹ Vybíral, Z. Psychologie lidské komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 27.

3 Neverbální komunikace učitele

V této části práce se zaměřím na jednoho z aktérů pedagogické komunikace a jeho neverbální komunikaci.

Každý učitel by se měl snažit využít všechny prostředky, které by mohly podpořit vzdělávací proces a mezi tyto prostředky jistě patří i neverbální komunikace.

Člověk užívá neverbálních prostředků, aby podpořil řeč (zdůraznil vyslovené), nahradil řeč (ilustroval, symbolizoval), vyjádřil emoci a prožitek emocí, vyjádřil interpersonální postoj (např. pochybování) a uskutečnil sebevyjádření (představil se).

Vhodné použití neverbální složky komunikace tedy umocňuje působení složky verbální a zároveň poskytuje informace o učitelových emocích, o tom, jak žáky vnímá, i o jeho postoji k probírané látce. Je důležité, aby byla neverbální komunikace v souladu s komunikací verbální.

J. Valenta³² specifikuje to, co by měl znát a ovládat komunikátor i komunikant z hlediska nonverbální komunikace. Komunikátor, v tomto případě učitel, by měl být schopen optimálně ovládat naplánování si nonverbální zprávy, uvědomit si její průběh a následně ji použít. Učitel by si měl také uvědomovat, jak může komunikaci vnímat žák. Je vhodné, aby byly nonverbální výrazy vytvářeny dle záměru komunikace.

Žák by měl umět vnímat učitele a parametry komunikační situace (kontext, přítomné subjekty a objekty, čas, prostor a vztahy). Také by měl znát základní informace o jevech nonverbální komunikace, měl by být schopen porozumět kódu nonverbálních prostředků, interpretovat signály, zpracovat přijatou informaci a efektivně i správně reagovat.

Pro učitele je důležité umět neverbální komunikaci nejen správně užívat, ale také se dobře orientovat v neverbálních signálech, které vysílají jeho žáci. Díky tomu, že učitel správně odhadne pocity a nálady svých žáků, může přizpůsobit své jednání a zefektivnit tak pedagogickou komunikaci.

³² Valenta, J. Manuál k tréninku řeči lidského těla. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2004. s. 25-26.

3. 1 Extralingvistické prostředky

Extralingvistické prostředky jsou mimořечové prostředky komunikace, představující tzv. „řeč těla“. Tímto způsobem se vyjadřujeme pomocí těla a odborná literatura rozlišuje osm základních extralingvistických prostředků.

3.1.1 Řeč očí

Velká část kontaktu s okolním světem se uskutečňuje především očima. Tento smyslový orgán nám přináší velký zdroj informací o okolním světě a o lidech v něm. Zrakem člověk přijímá nejvíce údajů, které mu pomáhají poznávat jeho okolí. Tak jako je pro člověka důležitá potřeba kontaktu s druhými lidmi, je podobná potřeba očního kontaktu. „*Experimentálně bylo zjištěno, že v rozhovoru na většinu lidí nejpříznivěji působí zhruba 75% pohledové pozornosti partnera. Vítanější jsou nepřilíš časté, ale delší pohledy než pohledy velmi časté, krátké až úsečné.*“³³

Pro sdělování pohledy není důležitá pouze četnost a délka doby pohledů, ale také pohyby očí, celkový objem pohledů, sled pohledů, úhel pootevření víček, tvar obočí, vrásky kolem očí, frekvence mrkacích pohybů a velikost zorníček.

První, čeho si většina lidí všimne při kontaktu s další osobou, je schopnost udržet oční kontakt. Někteří lidé se svým komunikačním partnerům při komunikaci do očí neřívají. Člověk, který pohledem uhýbá, může na své komunikační partnery působit jako plachý člověk s nízkým sebevědomím, nebo jako někdo, kdo se snaží zakrýt vlastní vinu. Naopak přímý pohled do očí je znak nebojácnosti, odvahy, otevřenosti. Proto by měl učitel v průběhu komunikace se žáky udržovat oční kontakt.

Ke zrakovému kontaktu učitele se žákem by mělo dojít vždy, když žák hovoří k učiteli. Často se stává, že učitel žáka sice poslouchá, ale věnuje se i jiným záležitostem, například zapisování do třídní knihy nebo listování v učebnici. Žák se tedy může domnívat, že učitele nezajímá to, co říká, nebo dokonce, že učitele nezajímá žák samotný. Je důležité uvědomit si, že čím více pozornosti a zájmu dokáže učitel pomocí vhodně použitých pohledů vyjádřit, tím více budou žáci přesvědčeni o tom, že se o ně a o to, co říkají, učitel skutečně zajímá.

³³ Mareš, J. - Křivohlavý, J. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 114.

Ačkoliv by měl učitel sledovat celou třídu a nezaměřovat se jen na určité žáky, stává se, že se učitel dívá na některé žáky častěji a déle než na žáky ostatní. Pokud si učitel zajistí s každým žákem pravidelný zrakový kontakt, dává tím žákům najevo, že je každý žák součástí jeho dění.

Učitel, který průběžně sleduje celou třídu, dává žákům najevo svou přítomnost a kontrolu nad děním ve třídě. To platí i v případě, kdy čte učitel z poznámek, vždy by měl zvednout oči k žákům a zkontrolovat, jestli ho poslouchají a zda tomu, co říká, porozuměli.

Jedním z důvodů, proč dochází ke zrakovému kontaktu mezi učitelem a žáky, je snaha učitele zjistit, jak mu žáci porozuměli. Učitel by měl podle tváří a celkového chování žáků odhadnout, jestli mu žáci rozumějí a zda jeho sdělení nebylo formulováno příliš rychle a složitě.

Učitel může využít očního kontaktu se žákem i jako určitou formu napomenutí. Pokud žák vyrušuje, stačí, aby se na něj učitel ostře a úsečně podíval. Z tohoto pohledu si je žák vědom, že se jeho chování učiteli nelíbí, a přestane vyrušovat. Tento způsob napomenutí je vhodný, především pokud učitel nechce rušit ostatní žáky v jejich samostatné činnosti nebo přerušovat žáka, který zrovna odpovídá na nějakou otázku.

Tvar očí může být velmi důrazným prvkem v neverbální komunikaci. Svaly kolem očí a oční víčka nám mohou do jisté míry pomoci rozpoznat emocionální rozpoložení člověka. Široce otevřené oči nebo pevně zavřené oči souvisejí se silnými emocemi. O jaké emoce se jedná, můžeme vyčíst z kontextu situace nebo znalosti osobitých projevů dané osoby. U učitele mohou přivřená víčka signalizovat například rozčilení nad špatnou odpovědí žáka a široce otevřená víčka mohou znamenat údiv. Zúžení pohledu není lidmi vnímáno příliš pozitivně, především proto, že jim to znemožňuje vyčíst z očí druhé osoby to, co se v ní právě odehrává. Ani široce otevřené oči nebývají přijímány kladně. Což bývá většinou ještě znásobeno i prodloužením délky pohledu. Většinou to v nás vyvolává dojem, že si nás druhá osoba prohlíží až moc podrobně, nebo že se dotyčná osoba dívá až příliš; proto tento pohled někdy hanlivě označujeme jako „civění“ nebo „vyvalený pohled“.

Kromě tvaru očí je důležité například i to, jak často mrkáme nebo jak široké máme zorničky. Mrkání je dáno fyziologicky např. prašné prostředí, kouř, ostré světlo, ale i psychickým stavem mluvčího. Pokud někdo mrká velmi málo, nebo téměř vůbec, může být jeho pohled pro jeho okolí nepříjemný. Komunikační partner má tendenci se tomuto pohledu vyhnout nebo se před ním zcela skrýt.

Časté mrkání je spojováno s nervozitou, nejistotou nebo také s velmi citlivou osobností.

Zorničky reagují na množství světla v okolním prostředí, mohou však vyjadřovat i psychické rozpoložení. Dle výzkumů je velikost zornic závislá také na emocionální angažovanosti daného člověka v probíraném tématu.

Každému z nás je příjemná odlišná doba délky trvání pohledu. Zkušený učitel by měl v průběhu své praxe odhadnout, jaké pohledy jsou žákům příjemné v závislosti na době trvání a četnosti a jaké už jim jsou naopak nepříjemné. Své pohledy by měl učitel tedy správně načasovat a přizpůsobit je situaci; příliš krátkého pohledu si žáci nemusí všimnout a dlouhým pohledem může žáky znejistit.

Očima a pohledem můžeme sdělit velké množství informací o našich názorech nebo emocích. Z pohledu se dá vyčíst, zda jsme šťastní, smutní, zaneprázdnění, soustředění apod. Dle J. Mareše a J. Krivohlavého³⁴ se častěji díváme na osoby, které jsou nám blízké nebo sympatické a ke kterým cítíme nějaký citový vztah. Stejně je tomu i u učitele a u žáků. Výzkumy prokázaly, že žáci se mnohem častěji dívají na učitele, který jim je sympatický, než na učitele, který jim není sympatický.

3.1.2 Mimika

Mimiku bychom mohli charakterizovat jako proměny odehrávající se v lidském obličejí s výjimkou očí. Tyto proměny se uskutečňují pomocí obličejových svalů. Mimika vyjadřuje to, co člověk prožívá, a zároveň jeho vztah ke sdělení a k objektu, o němž hovoří.

Mimikou sdělujeme nejen emoce, ale i kulturně tradovaná gesta, kterými jsou například zdvořilostní úsměv nebo instrumentální pohyb, např. při zívání. Podle výzkumů vyjadřuje mimika jako jediná z neverbálních signálů míru pocitu potěšení, souhlasu nebo sympatie. Dle psychologického výzkumu je většina lidí schopna rozlišit několik druhů emocí vyjádřených mimikou. Jedná se o štěstí, neštěstí, strach, překvapení, smutek, radost, klid, rozčilení, spokojenost, nespokojenost a zájem a nezájem. Takovéto emoce, které bývají vyjádřeny mimikou a jsou snadno rozpoznatelné, se nazývají emoce primární. Vedle primárních emocí existují ještě

³⁴ Mareš, J. - Krivohlavý, J. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 108.

emoce sekundární, které se poznávají z pouhého sledování mimiky velmi obtížně, a proto se musí sledovat v rámci celkového kontextu komunikace.

Emoce v lidské tváři můžeme vysledovat ze tří částí obličeje. Toto dělení na tři zóny používá Ekmanova metoda FAST³⁵. Je to oblast čela až po obočí, dále potom oblast očí a víček a nakonec oblast tváří, nosu a úst. Podle této metody je každá zóna charakteristická pro určité emoce. „Štěstí se dá s velkou přesností (98%) určit z oblasti dolní části obličeje. ... Překvapení se nejpřesněji identifikuje v oblasti čela a obočí (79%). ... Smutek a strach se s největší přesností (67%) dají určit v oblasti očí a očních víček.“³⁶

Projevy rozčilení je možné vidět po celém obličeji. Obličej tedy můžeme považovat za mimořádně důležitý zdroj informací při rozpoznávání emocionálního stavu druhého člověka.

V dnešní době se mnoho lidí domnívá, že vyjadřování emocí je v podstatě projevem slabosti člověka. Je však na místě zmínit fakt, že lidé, kteří se snaží mít své mimické projevy „pod kontrolou“, nebo lidé, kteří mají nevýrazné mimické projevy, vytváří u druhých dojem, že nemají zájem o kontakt. Absence mimických projevů totiž nabízí málo informací, proto nevíme, jak jsme přijímáni či zda jsme správně pochopeni.

Za nejdůležitější mimický projev učitele můžeme pokládat úsměv. Úsměv může vyjadřovat nejen štěstí, ale i obavy, nejistotu, nebo dokonce ukrývanou agresivitu. Úsměv, který je vhodně použit, je považován za silný a pozitivní signál. Roztažením rtů nenuceným způsobem a odhalením zubů upoutá člověk pozornost druhých na svá ústa. Vyjadřuje svou srdečnost, upřímnost a přátelské úmysly. Tím, že se učitel chová přátelsky a na žáky se usmívá, vytváří ve třídě příjemnou atmosféru. Úsměvem vzbuzuje u žáků důvěru, dává najevo svou spokojenost a uvolněnost, v určitých situacích může žáky úsměvem povzbudit, schválit žakovu odpověď nebo jím nahradit slovní pochvalu.

Ačkoliv je úsměv většinou spontánní, je důležité naučit se, jaký typ úsměvu se dá použít za dané situace. Nevhodně zvolený úsměv může u žáků vyvolat stejně negativní pocity jako žádný úsměv. Podle D. Lewise existují tři typy přátelského úsměvů: „Prostý, horní a široký. Jejich intenzita se mění od nízké do vysoké.“³⁷

³⁵ Mareš, J. - Křivohlavý, J. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 109.

³⁶ Křivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988. s. 41.

³⁷ Lewis, D. Tajná řeč těla. Praha: Victoria Publishing, 1995. s. 84.

Prostý úsměv vzniká stažením koutků úst dozadu a jejich mírným zdvižením. Pakliže jsou koutky úst zdviženy jen mírně, je intenzita úsměvu nízká a tento úsměv signalizuje nejistotu, váhavost a nedostatek sebedůvěry. Proto by se měl učitel užívání tohoto typu úsměvu vyvarovat.

Čím více koutky úst zdvihneme, tím vyšší bude intenzita prostého úsměvu. Rty by měly být mírně pootevřené, aby byla vidět část horních zubů. Tento úsměv vyjadřuje důvěru a srdečnost a já se domnívám, že by měl být učitelem používán v komunikaci se žáky nejvíce ze všech zmiňovaných úsměvů.

Při horním úsměvu je horní ret stažen tak, že odhaluje většinu horní řady zubů - dolní zuby zůstávají ukryty. Tento typ úsměvu se užívá především v situacích, kdy chce člověk vyjádřit silnější a důvěrnější dojem. Například pokud chce učitel žáka vybídnout k odpovědi, ale u žáka vidí nerozhodnost nebo strach z toho, jak učitel na jeho odpověď zareaguje.

Široký úsměv odkrývá jak horní, tak dolní zuby a oči jsou při něm mírně zúženy. Tento úsměv vyjadřuje nejvyšší míru potěšení nebo radosti. Tento typ úsměvu by měl učitel při výuce užívat spíše jen výjimečně, a především ve třídě žáků, se kterými se již dobře zná. Použití tohoto úsměvu se učitel nemusí bránit při zábavných hrách, které slouží k uvolnění atmosféry ve třídě nebo při mimoškolních aktivitách.

Je důležité, aby učitel dokázal zvolit správný typ úsměvu, ale aby zároveň působil přirozeně. I když má učitel dojem, že nemá důvod se usmívat, měl by si uvědomit, že díky svému úsměvu se stává pro žáky sympatičtější, což může pozitivně ovlivnit atmosféru ve třídě.

Dalším mimickým výrazem je zamračení, které je považováno za projev hodnocení. Zamračené čelo se dokonce považuje za projev jisté formy agrese. Učitelovo zamračené čelo rychle žákovi nebo žákům naznačí aktuální postoj k tomu, co se děje, nebo k tomu, co bylo řečeno. Rýhy na čele a povytažené obočí se u učitele vyskytují i v situacích, kdy chce žáky o něčem přesvědčit, pomoci jim, aby látku lépe pochopili nebo se ji rychleji naučili.

Negativně jsou vnímány ty projevy mimiky, které označujeme jako grimasy nebo pošklebky, patří sem i ironický úsměv, většinou bývají spojeny s pohybem nosu do stran, což je považováno za projev nechuti, pohrdání, váhání něco odmítnout, nebo projev nepohodlí. Není třeba zdůrazňovat, že jsou tyto projevy v pedagogické komunikaci nemístné jak ze strany učitele, tak ze strany žáků.

Žáci, kteří mimiku učitele dokážou dobře identifikovat, mohou být do jisté míry ve výhodě. Při zkoušení dokážou rozpoznat, jak se učitel „tváří“ a jestli odpovídají správně, nebo zda jsou jejich odpovědi špatné.

3.1.3 Kinezika

Slovním ekvivalentem pro kineziku je řeč pohybů. Někteří autoři pojem kinezika považují za pojem nadřazený pojmu gestika. Myslím si však, že je vhodné pro gestiku vyčlenit samostatnou kapitolu. Kinezika zahrnuje pohybovou stránku komunikace. Při posuzování a zkoumání kineziky je nutné odlišit klasické pohyby, tzv. pracovní pohyby, od těch, které jsou součástí neverbální komunikace.

Pohybem člověk informuje o svém vnitřním stavu, cítí-li se dobře, vyplňuje komunikaci rytmickým sledem pohybů, zatímco napětí, rozčilení a jiné negativní psychické stavy se většinou projevují přehnanými pohyby. Každý člověk má své charakteristické pohyby. Ty zpravidla odrážejí jeho celkovou charakteristiku a temperament. Učitel, který má prudké a rychlé pohyby, bude pravděpodobně razantnější i svým chováním, naopak učitel, jehož pohyby jsou pomalejší, bude nejspíš jednat uvážlivěji a s rozmyslem. Rozsah, rychlost nebo intenzita pohybu může poukázat i na míru zaujetí učitele v dané problematice.

Pohybů, které učitel během hodiny vykoná, je velké množství. Ať už se jedná o chůzi po třídě nebo třeba pohyby hlavou. Bylo by zajímavé zjistit, kolik kilometrů učitel během výuky nachodí. Po třídě chodí především v situacích, kdy žákům kontroluje samostatnou práci, nebo když potřebuje napsat něco na tabuli. Chůze je s ohledem na rychlost buď rychlá, nebo pomalá. Energická a rychlá chůze působí aktivně a rozhodně, touto chůzí může učitel podpořit svou dominanci a autoritu ve třídě. Přikývnutím hlavy dává najevo souhlas, nebo jím může žáka i vyvolat, avšak tento způsob vyvolávání by měl vždy pečlivě zvážit, protože pokud by se hlásili dva žáci sedící za sebou, mohlo by to žáky spíše zmást.

Dalším druhem pohybů, jsou pohyby rukou, které slouží učiteli ke kontaktu s vlastním tělem a k vzájemnému kontaktu rukou mezi sebou. Každý takový kontakt slouží jako autostimulace. Autostimulační pohyb je například promnutí rukou; tohoto pohybu si můžeme všimnout u někoho, kdo je spokojen s výsledkem své práce. Mezi autostimulační pohyby patří promačkování konečků prstů, protože těmito pohyby se

stimuluje schopnost jemného rozlišování. Dalším takovým pohybem může být masáž šíje, díky které si můžeme navodit psychické uvolnění a zlepšit prokrvení mozku, a nepřímo tak podpořit myšlenkovou činnost.

Mezi funkce rukou můžeme zařadit i pasivní formu obrany. Ruce vytvářejí ochrany jednotlivých částí těla, tzv. bariéry. Překříženými rukama se člověk uzavírá před okolím, buď aby zastavil podněty, které na něj působí, nebo proto, aby se mohl lépe soustředit.

3.1.4 Posturologie

Posturologie se zabývá přenášením informací polohou a držením těla. Už jen tím, že člověk zaujme určitou polohu těla, rukou, nohou nebo hlavy, může ostatním sdělit, zda je jeho postoj přátelský či nepřátelský, zda s nimi chce jednat nebo komunikaci co nejdříve ukončit.

Fyziologie rozeznává tři základní polohy člověka: vstoj, vsedě a vleže. Při každé z těchto poloh zaujímají různé části těla různé polohy.

Učitel může se žáky komunikovat v různých polohách – vsedě nebo vstoj, může se opírat o stůl nebo o lavici. Na výběru polohy, kterou učitel při komunikaci se žáky zaujme, se podílí celá řada faktorů, mezi které patří učitelův temperament, jeho momentální psychická nálada, společenské zvyklosti, ale i kvalita vztahů ve třídě. Polohy volí tedy buď nevědomky, nebo podle aktuální situace.

Dle výzkumů jsou chůze a držení těla považovány za dva základní, ale obvykle opomíjené aspekty nutné pro vytvoření působivého dojmu. Tělesný postoj je interpretačně velmi obsáhlý. Když učitel stojí, je možné si všimnout, zda je uvolněný, nebo je naopak v napětí a strnulý. Podle jeho postoje se dá rozpoznat i to, jestli má dostatečné sebevědomí, nebo si je sám sebou nejistý. Můžeme tedy sledovat jeho psychické prožitky stability, jistoty a síly nebo podporu při identifikaci s mužským či ženským pohlavím. Většina mužů stojí s nohama mírně rozkročenými, přibližně na úrovni ramen, a ruce má volně podél těla. Ženy stojí většinou s nohama u sebe, nebo mají jednu nohu mírně předsunutou před druhou.

U přirozeně vzpřímeného postoje je páteř narovnaná, hrudník není ani propadlý, ani vysunutý, ruce jsou volně spuštěny podél těla, svalstvo není ztuhlé, a jednotlivé části těla, jako je hlava, krk, páteř, pánev a nohy, jsou v jedné linii. Takový člověk na nás

působí odpočatě, aktivně a sebevědomě. Vzpřímený a sebevědomý postoj učitele posiluje jeho autoritu.

U vzpřímeného postoje si můžeme všimnout dvou míst, kde se tělo zužuje. Prvním je oblast krku a druhým je oblast pasu v místech bederní páteře. Jejich uvolněnost nebo ztuhlost může signalizovat emocionální stav, který se podílí na celkové stabilitě postoje. Postoj učitele také vypovídá o tom, nakolik je pro něj důležité žáky danou látkou zaujmout, nebo je získat pro svůj názor.

V případě, že je učitel příjemce informace, můžeme z jeho postoje vyčíst, do jaké míry ho sdělení zajímá a zda s názorem žáka souhlasí či ne. Zjednodušeně se tedy dá říci, že poloha, kterou učitel během vyučovací hodiny zaujímá, do určité míry vyjadřuje jeho celkový postoj k tomu, co se ve třídě odehrává.

Rozlišujeme dva typy postojů, a to postoj otevřený a postoj uzavřený. Při otevřeném postoji má učitel hrud' nezakrytou, ruce má volně podél těla, nohy jsou mírně rozkročené a jedna noha může být mírně předsunuta. Tohoto typu postoje si můžeme u učitele všimnout například při výkladu nové látky. Učitel s tímto typem postoje působí sebevědomě a dominantně.

Druhého typu postoje si můžeme všimnout například v situaci, kdy učitel diskutuje se žáky na nějaké závažné téma a s názorem žáků není zcela ztotožněn, tento postoj se nazývá uzavřený. Ruce na hrudi má buď překřížené, nebo sepjaté před sebou. Jestliže sedí, má jednu nohou přeloženou přes druhou. Uzavřený postoj učitele může být pro žáka znakem nepřátelského postoje učitele nebo snaha učitele o ukončení konverzace.

Domnívám se, že učitelé mnohem více času stráví na nohou, ať už se jedná o chůzi po třídě nebo když stojí před žáky a vysvětlují látku. Učitel usedá na židli, když zapisuje do třídnice nebo když mají žáci samostatnou práci, někteří učitelé na židli sedí i v průběhu zkoušení nebo při procvičování látky. Dalším důvodem k sezení může být i zdravotní stav učitele. Jsou však i učitelé, kteří se v průběhu hodiny neposadí vůbec.

Učitel, který převážně sedí za stolem, udržuje určitou vzdálenost od třídy a stolem si vytváří pomyslnou bariéru mezi sebou a žáky. Za stolem se cítí bezpečně a s pocitem, že není vidět na celé jeho tělo, se může lépe uvolnit. Stůl je přirozená překážka, která učitelům poskytuje pocit bezpečí a ochrany.

Pokud bychom se chtěli zaměřit na učitelův způsob sezení podrobněji, neměli bychom zapomínat na přirozenou potřebu těla měnit polohy. Změny pozice nohou a jiné doprovodné pohyby při sezení mají zabránit nedostatečnému prokrvování.

I při způsobu sezení je potřeba zmínit rozdíly mezi mužským a ženským sezením. Ženy sedí s koleny u sebe a s chodidly na zemi. U mužů se setkáváme s větší dynamikou a rozsahem v prostoru. Na rozdíl od ženy je u muže přípustné, aby seděl s roztaženými nohama.

Mezi časté způsoby sezení patří sezení s překříženými kotníky. Někdy jsou kotníky před židlí, ale většinou jsou zasunuty pod ni. Toto zasunutí kotníků pod židli by mohlo vzbuzovat dojem, že se dotyčný snaží uzavřít se před komunikací. Tato pozice však pomáhá zvýšit napětí v nohou, což umožňuje větší uvolnění zbytku těla. I na tomto příkladu je tedy patrné, že pokoušet se interpretovat neverbální signály jen z jednoho možného hlediska je velmi zavádějící. Zkušený pozorovatel musí být při vynášení jakéhokoliv závěru velmi opatrný. Pokud se již pokusíme interpretovat způsob sezení, měli bychom sledovat i způsob, jakým si osoba sedá. Jedním ze způsobů sedání je pomalý a opatrný pohyb, který provází větší svalové napětí. Takový člověk se cítí nejistě a působí dojmem, že do daného prostředí nepatří nebo že by rád co nejrychleji odešel. Protipólem tohoto způsobu sedání je způsob, při kterém si člověk nesesedá, ale přímo padá na židli. Nejvýraznější rozdíl je ve svalovém napětí. Při druhém způsobu sedání je patrná velká potřeba uvolnit se a odpočinout si.

Z pohybů horní části těla při sezení můžeme zjišťovat intenzitu prožívání vzájemného kontaktu. Pokud učitel sedí, je fixován na jedno místo, a proto krom posunutí židle nemá jiné možnosti, jak intenzitu prožívání regulovat. Potřeba přiblížit se ke zdroji příjemných podnětů se projeví nakloněním horní části těla dopředu. Naopak negativní prožitky se projevují odkloněním trupu do zadu.

Součástí posturologie je i vzájemná poloha těl komunikujících. V komunikaci mezi učitelem a žákem během výuky lze toto sledovat jen zřídka, především proto, že žáci v průběhu hodiny převážně sedí, zatímco učitel většinou stojí nebo se pohybuje po třídě. V některých případech žáci odpovídají na otázky vestoje. Zde již můžeme vzájemnou polohu těl učitele a žáka vypořádat. Tato vzájemná poloha těl určuje jejich vztah k obsahu sdělení a k sobě navzájem. Poloha těla žáka a učitele ve vzájemné shodě, by mohla naznačovat, že se jedná o pozitivní vztah a učitel si se žákem porozuměl. V případě, kdy těla komunikujících zaujímají odlišné polohy, by se mohlo jednat spíše o negativní vztah.

V souvislosti s držením těla a postoji mluvčího si můžeme ještě povšimnout různých způsobů držení rukou. Člověk s rukama volně spuštěnými podél těla působí klidně a staticky. Naproti tomu člověk, který má ruce volně spuštěné podél těla, ale má

je za zády sepnuté, může sice působit sebevědomě, ale ruce za zády již mohou signalizovat něco, co se před námi snaží utajit. Snahu něco utajit mohou signalizovat i obě ruce v kapsách. Pokud máme ruce v kapsách při komunikaci s druhými lidmi, dopouštíme se pochybení v etiketě. Proto učitelé většinou napomínají žáky, aby když mluví, vyndali ruce z kapes. Agresivně a dominantě zároveň může působit člověk, který má obě ruce opřené o své boky. Ačkoli se může snažit tímto způsobem druhým zaimponovat, může vyvolat opačný dojem a své komunikační partnery spíše zastrašit.

V postojích, které učitelé zauímají, by se měli cítit příjemně a uvolněně, protože jedině tak budou na své žáky působit přirozeně.

3.1.5 Gestikulace

Gestikulací označujeme pohyby kterékoliv části těla, avšak většina gest je záležitostí rukou. Gesta byla ve starověku považována za jednu z nejdůležitějších složek rétoriky.

Gestikulace je typický doprovodný jev verbální komunikace, některá gesta se mohou používat i samostatně, což mnohdy komunikaci zrychlí a usnadní. Pokud učitel často používá podobná gesta, může to ušetřit spoustu času při komunikaci se žáky. Musí si být ale jistý, že jim rozumějí všichni žáci. V opačném případě to může vést ke zdržení komunikace a zmatení žáků.

Používání gest souvisí se stimulací myšlenek, vybavováním si představ z paměti, s pomocí formulování myšlenek a hledání vhodných slov.

Gesta mají různé komunikační funkce. Mohou naznačovat nějaký záměr, nebo mohou zvyšovat názornost řečeného. Také obrazně naznačují to, co by bylo možné říci slovy, ale co je srozumitelnější, když se to ukáže. Za určitých okolností gesta vyjadřují pravý opak toho, co je slovy sdělováno, např. když učitel přistihne žáka, který hází papírky po svých spolužácích, řekne: „Klidně hod' ještě jednou.“ Gestem však naznačí, co se stane, pokud žák opravdu hodí ještě jednou – potrestání, pokárání.

Podle komunikačních funkcí můžeme gesta rozdělit do čtyř hlavních skupin, „*symboly, ilustrátory, regulátory a adaptéry*“³⁸.

Symboly jsou signály, které mohou být přeloženy na sémantická slova. Hlavními funkcemi symbolů je vydávání příkazů a pokynů, vyjadřování fyzického

³⁸ Lewis, D. Tajná řeč těla. Praha: Victoria Publishing, 1995. s. 24.

stavu, mohou také znamenat odpověď nebo vyjadřovat city a žádat laskavost. Zpravidla jsou signalizovány použitím prstů, rukou a paží. Například ukazováček a prostředníček naznačuje písmeno V (vítězství). Symboly jsou specifické pro určitou kulturu, proto je nemůžeme mimo danou kulturu interpretovat. Jedním ze symbolů, které učitel používá, je například prsteníček, který si položí na ústa, aby se žáci ztišili. Další symbol může učitel použít, pokud chce žáka přivolat k tabuli, naznačí pohybem k sobě, ale žák pochopí, že má jít k tabuli, a ne k učiteli.

Ilustrátory slouží jako doprovodná gestikulace. Jsou spojeny s řečí a používají se pro zdůraznění slov nebo frází, naznačení vztahu, udání tempa události a rytmu mluveného slova. Většinou jsou vyjadřovány pomocí rukou a paží, ale jako ilustrátor může být označen každý druh pohybu těla, který je v nějakém vztahu k verbální komunikaci. Ilustrátory použité jednou osobou, společně s dalšími aspekty řeči těla, mohou někdy zrcadlit ilustrátory dalšího účastníka. Nejsou-li tyto ilustrátory synchronní, bude komunikace nepříjemná a stresující. Proto by se měl učitel snažit používat ilustrátory tak, aby jim mohli žáci porozumět.

Regulátory se používají jako usměrňující a řídicí signály při zahájení, nebo ukončení komunikace. I u regulátorů je důležité jejich správné použití během konverzace. Regulátory mohou být použity, když se učitel snaží o to, aby žák urychlil nebo zpomalil tempo řeči. Rychlým kýváním hlavy vyjadřuje učitel sdělení, aby si žák pospíšil a co nejrychleji ukončil svou řeč. Naopak pomalým a rozvážným kýváním může dát učitel žákovi najevo, že ho zajímá to, co žák říká. Učitel používá regulátory velmi často při ústním zkoušení. Pokud chce předat slovo žákovi, klesne hlasem, zpomalí tempo řeči a sklopí oči nebo hlavu. Jakmile domluví, vyzve žáka zrakovým kontaktem, aby převzal slovo. Regulátory může učitel použít i v situaci, kdy se chystá žáka přerušit. Vztyčeným prstem a ostrým nadechnutím vyjadřuje netrpělivost a snahu zastavit žákův projev. Pokud se učitel ocitne v opačné situaci, to znamená, že se ho snaží přerušit některý z žáků, například když pokládá otázku, a tento žák se už nedočkavě hlásí o slovo, může ho zadržet tak, že se ho lehce dotkne na paži nebo na ruku jako upozornění „počkej, ještě jsem neskončil“.

Adaptéry jsou pohyby, gesta a ostatní činnosti, které používáme ke zvládnutí pocitů a řízení reakcí. Obvykle se objevují ve stresových situacích a jsou užívány nevědomky. Mezi projevy adaptérů patří mnutí rukou, upravování si oděvu nebo vlasů, posunování brýlí na nose, klepání tužkou o stůl, ale také tření ušního lalůčku. Ačkoliv

jsou tato gesta z velké části používána nevědomě, měl by se jich učitel snažit vyvarovat. Na žáky totiž mohou působit rušivě a negativně tak ovlivňovat celý vyučovací proces.

U P. Gavory³⁹ se setkáváme s obdobným tříděním gest. Akcentační gesta provází a posilují verbální sdělení. Protože tato gesta nenesou žádný vlastní význam, nemohou existovat samostatně.

Dalším druhem gest jsou tzv. gesta-emblémy; ta mají svůj vlastní význam. Tato gesta nemusí provázet verbální komunikace, a přesto jsou srozumitelná. Do jisté míry jsou totožná se symboly u Lewise.

Ikonografická gesta znázorňují nějaké jevy. Mají vlastní významy, ale jejich význam není konvenční, tak jako je tomu u gest-emblémů. Pomocí těchto gest učitel znázorňuje různé skutečnosti, pohyby rukou kreslí nějaké činnosti, velikosti nebo tvar.

Posledním druhem gest jsou gesta uvolňovací. Ta bychom mohli ztotožnit s Lewisovými adaptéry.

Z výzkumů, které zjišťovaly vliv gest při vysvětlování učiva učitelem v souvislosti s množstvím zapamatovaného učiva žáky, bylo zjištěno, že „u učitelů, kteří často, ale funkčně používali ikonografická gesta, si žáci zapamatovali sedmkrát více z obsahu verbálního vysvětlování než u učitelů, kteří gesta nepoužívali. Jestliže učitelé používali akcentační gesta, žáci si zapamatovali třikrát více než u učitelů, kteří gesta nepoužívali vůbec.“⁴⁰

Tyto výzkumy tedy potvrdily významný vztah mezi používáním různých druhů gest učitelem a školními výkony žáků.

Pokud jsou učitelova gesta přehnaná a nadměrně používaná, ztrácejí svůj hlavní smysl. Učitel, který neustále a přehnaně gestikuluje, může fungovat spíše jako rušivý element hodiny, a svým způsobem tak bránit žákům v udržení pozornosti na danou věc. To dokazují i záběry, které natočila skupinka žáků kamerou v mobilním telefonu a kteří toto video následně umístili na internet. Video je umístěno na přiloženém CD.

Podobné je to s gesty, která jsou pro použití ve vyučovací hodině nevhodná. Jedná se například o dupnutí nebo bouchnutí pěstí do stolu. Používání těchto gest musí učitel velmi pečlivě zvážit, protože by se díky těmto gestům mohl spíše zesměšnit než dosáhnout požadovaného efektu.

³⁹ Gavora, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. s. 105.

⁴⁰ Gavora, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. s. 106.

Priměřená a kultivovaná gestikulace učitele je považována za součást efektivní pedagogické komunikace.

3.1.6 Haptika

Haptika se zabývá dorozumíváním pomocí dotyků. Fyzický kontakt s druhými se nejčastěji uskutečňuje prostřednictvím rukou a každý fyzický kontakt je spojen s nějakými emocemi. Zajímavý je vztah mezi rukou a emocí. Dotečky rukou vyjadřujeme různá psychologická sdělení. Prostřednictvím doteků můžeme vyjádřit lásku, podporu druhému člověku nebo soucit s utrpením. Skrz dotyk můžeme z druhého pocítit jeho chvění, ale i strach a rozčilení. Dotyky jsou považovány za velmi intimní záležitost, jsou dány velkou citlivostí hmatového smyslu a je s nimi zapotřebí pracovat velmi opatrně.

Žákovo tělo bychom mohli rozdělit do několika dotykových pásem. Některá pásma lze označit jako intimní a učitel se jich dotknout nesmí. Smí se dotýkat hlavy, zad, ramenou a rukou žáků. A to především v situacích, kdy chce žáka povzbudit (poplácání do zad) nebo pochválit (pohlazení po hlavě). Dotykem může učitel žáka nejenom povzbudit, ale i ukáznit. Například pokud učitel prochází mezi lavicemi a nějaký žák nedává pozor, letmým dotykem ho může upozornit, aby se opět věnoval učivu.

Učitel by si měl vždy dobře rozmyslet, zda tuto formu neverbální komunikace využije. Dotečky je třeba volit tak, aby nebyly zaměnitelné se sexuálním obtěžováním. Také je nutné přizpůsobit dotečky věku žáků; především v pubescenci mohou být žáci na dotečky citliví a vykládat si je i jinak, než jak byly zamýšleny. Proto by měl učitel vnímat a respektovat potřeby a pocity žáka tak, aby v něm svým dotykem nevyvolal negativní reakci nebo nepříjemné pocity.

3.1.7 Proxemika

Proxemika je část neverbální komunikace, která je založená na posuzování vzdálenosti mezi komunikujícími. Oproti ostatním neverbálním prostředkům, jako je například mimika, má proxemika tu výhodu, že je měřitelná; a vzdálenost mezi

komunikujícími můžeme změřit. Toto měření může probíhat jak v rovině horizontální, tak v rovině vertikální.

Pokud se zaměříme na horizontální rovinu, lze ji rozčlenit na jednotlivé zóny. „*Od dob E. T. Halla rozlišuje proxemika tyto zóny: intimní, osobní, sociální a veřejnou.*“⁴¹

Intimní zóna je vymezena od těsného hmatového doteku partnera do vzdálenosti přibližně 45 cm. Tato vzdálenost představuje prostor, ve kterém není přítomnost druhého vnímána pouze zrakovými vjemy, ale uplatňují se zde i vjemy čichové a hmatové. Do této zóny by až na výjimky, jako jsou například lékaři a nejbližší osoby, neměl nikdo vstupovat. Učitel vstupuje do intimní zóny žáků často nevědomky. Žáci to však mohou brát jako určitou formu ohrožení, a to hlavně v situacích, kdy probíhá ústní nebo písemná zkouška. Pokud se učitel přiblíží k žákovi moc blízko, žáka to může znervóznit a může dojít k tomu, že se na zadaný úkol přestane plně soustředit. Proto je důležité, aby v takovýchto situacích učitel do intimní zóny žáka nezasahoval.

Osobní zóna je vymezena vzdáleností přibližně 45–120 cm. Rozmezí této zóny je u každého člověka individuální a mění se i v závislosti na vztahu k druhé osobě. Do osobní zóny učitele vstupují žáci v situacích, kdy chtějí od učitele zkontrolovat nějaký úkol, nebo podepsat žákovskou knížku.

Sociální zóna je charakteristická pro společenskou a obchodní komunikaci. Jedná se o větší odstup od druhých lidí, proto z této vzdálenosti již nemůžeme posoudit detaily, které vnímáme u dvou předchozích zón. Toto rozmezí se pohybuje mezi 120–360 cm. Tato vzdálenost učiteli umožňuje vidět celou žakovu postavu a využívá ji především při ústním zkoušení.

Ve veřejné zóně se učitel pohybuje při výkladu a v situacích, kdy je třeba vidět zřetelně nejen celou jeho postavu, ale i jeho pohyby v prostoru. Tato vzdálenost se pohybuje přibližně mezi 360–760 cm.

Je možné setkat se s pronikáním z vyšší zóny do zóny nižší a naopak. K první ze zmiňovaných situací dochází, když učitel během výkladu opustí své místo před tabulí a začne procházet mezi lavicemi. Opačným projevem může být odstoupení učitele směrem k tabuli, pokud chce dát žákům najevo odstup a ukončení jednání ze strany žáků, které překročilo stanovené meze.

⁴¹ Křivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988. s. 50.

V rovině vertikální zjišťujeme, oč má jeden z komunikačních partnerů oči výše než ten druhý. Rozdílná výška komunikačních partnerů může způsobovat, že vyšší člověk má obvykle tendenci k určitému nadřazení nad ostatními. Nižší člověk může mít zase pocit určité nevýhody a podřízenosti. Nadřazenost mluvčího je možné zajistit i vlivem prostorových úprav, které jednomu umožňují zaujmout vyšší polohu a druhého nutí do polohy nižší. Proto je v některých třídách vyvýšené pódium, ze kterého může učitel hovořit a jeho oči jsou tak výše než oči žáků.

Každý z komunikujících tedy potřebuje určitý prostor a vzdálenost od ostatních, aby se cítil pohodlně a bezpečně. I pouhým přiblížením k žakově lavici může dát učitel najevo „jsem tady a vím, že nedáváš pozor“, aniž by vyslovil jediné slovo. Učitelé, kteří se nepohybují po třídě, ztrácejí možnost využít tento významný neverbální prvek, který jim může usnadnit zachování kázně ve třídě, aniž by rušil ostatní žáky.

Mezi důležitá témata proxemiky patří i teritorialita. Jedná se o rozčlenění prostoru na oblasti, které určitá osoba považuje za své území. Každý člověk potřebuje místo, na kterém by se cítil bezpečně a které by mu do jisté míry zajistilo izolovanost od jiných jedinců. Osobním prostorem pro učitele je jeho kabinet a ve školní třídě jeho pracovní stůl. Pro žáky je osobním prostorem jejich lavice. Učitel by měl tedy tento prostor respektovat a zasahovat do něj jen v situacích, kdy je to žádoucí.

Při volbě vhodné vzdálenosti pro komunikaci by si měl učitel ujasnit, jaký je jeho komunikační záměr a jak chce na žáky zapůsobit. Protože každá komunikační situace vyžaduje jinou vzdálenost mezi komunikujícími, volí učitel vzdálenost od žáků funkčně. Vzdálenosti volí podle toho, zda jde o výklad nové látky, zkoušení, utěšování žáka, pochvalu nebo pokárání.

Pokud chce učitel vstoupit do osobní zóny žáků, neměl by opomíjet důležité faktory, kterými jsou osobní charakteristika žáka (např. zda je žák introvert nebo extrovert), kulturní a etnická charakteristika, věk, pohlaví, míra přátelského vztahu mezi učitelem a žákem a samozřejmě také velikost prostoru, který má učitel a žák k dispozici.

3.1.8 Úprava zevnějšku

Do úpravy zevnějšku učitele můžeme zahrnout to, jakým způsobem se učitel nebo učitelka obléká, jaké volí doplňky, jaký má účes, jaký používá parfém; a v případě učitelky do úpravy zevnějšku patří i způsob líčení.

Oblečení je způsob, jakým o sobě dáváme najevo informace, jako je věk, příslušnost k určité sociální skupině apod. Úpravou zevnějšku učitel reprezentuje sám sebe a vzhledem k tomu, že na žáky působí jako jeden z mnoha vzorů, měl by se snažit oblékat vkusně. Učitel, který je neupravený nebo má svůj oděv dokonce špinavý či potrhaný, nepůsobí na žáky důvěryhodně. V důsledku této ztráty důvěry může dojít k narušení kázně a také k tomu, že se žáci začnou učiteli posmívat, což může velmi negativně ovlivnit vyučovací proces. Neupraveným nebo nevhodně zvoleným oblečením tedy učitel snižuje svou hodnotu v očích žáků. I volbu barevnosti svého oblečení by si měl učitel vždy promyslet. Jasné a křiklavé barvy, které jsou navíc doplněné o nápadné vzory, působí většinou agresivně, oproti barvám tlumeným.

V dnešní době se již neklade důraz na to, aby učitelé nosili oblek nebo sako a kalhoty, ale měli by dbát na to, aby měli dostatečně dlouhé nohavice u kalhot a ponožky sladěné s obuví. Vhodným oblečením pro muže jsou kalhoty, ale i džíny, které může nosit buď s tričkem nebo košilí.

Ženy by si měly dávat především pozor na sexuální podtext oblečení. Minisukně, příliš hluboké výstřihy, těsné oblečení a nápadné punčochy působí příliš vyzývavě a u dam ve středním věku mnohdy i směšně. Primární funkcí učitele je své žáky vzdělávat, proto by učitelky neměly nosit oblečení, které by je mohlo od tohoto záměru odpoutávat. V souvislosti s nošením sukní bychom neměli opomenout nutnost depilace nohou. Žáci si totiž velmi pozorně všímají detailů, kterými mohou být i neoholené nohy v silonových punčochách.

Na drobné detaily by tedy učitel rozhodně neměl zapomínat. I vkusně oblečený učitel s nevyčištěnými botami nebo se špínou za nehty může dosáhnout stejného „efektu“ jako někdo, kdo má obnošené a pomačkané šaty. Mezi základní požadavky úpravy zevnějšku patří i to, že bude mít učitel své oblečení čisté a vyžehlené.

Pokud se učitel rozhodne pro konzervativní styl v oblékání, neznamená to, že nemůže dát průchod své osobitosti v odívání. Osobitost a vkus učitele můžeme spatřovat například v módních doplňcích. Podstatou volby módních doplňků je jejich soulad s oblečením, odpovídajícím prostředím a módními trendy.

Mezi doplňky můžeme zařadit i brýle, které jsou jedním z důležitých prvků, učitel jimi může zvýraznit svou osobnost a podtrhnout autoritu. I nedioptrické brýle se mohou stát originálním doplňkem, plně podporující individualitu osobnosti učitele. V případě dioptrických brýlí jsou pro učitele vhodné brýle s antireflexní vrstvou, která

zabrání tomu, aby se skla brýlí leskla při umělém osvětlení. Učitel by v žádném případě neměl nosit v průběhu vyučovací hodiny sluneční brýle ani brýle s tmavými skly.

Všechny módní doplňky by měly vzhled skutečně pouze doplňovat, ne mu dominovat. Prsty plné masivních prstenů nebo obrovské náušnice, cinkající náramky a přebujelé náhrdelníky mohou vzbudit spíš úžas než příjemný dojem. V krajních případech může dojít i k tomu, že se žák soustředí spíše na učitelovy doplňky než na výuku.

Jak jsem již zmínila, do úpravy zevnějšku můžeme zařadit i volbu parfému a u žen ještě styl líčení. Podle obecných doporučení by měl učitel volit spíše decentní a lehčí vůně než těžké a výrazné parfémy. U dámského líčení se preferuje jemné líčení, jež zdůrazňuje především oči a rysy tváře. Zde platí pravidlo, že méně znamená více. Podobně je to u lakování nehtů; pro denní nošení je vhodný průsvitný nebo narůžovělý lak. Výrazné barvy a dlouhé nehty by mohly zbytečně poutat pozornost žáků a oloupaný lak je dokonce považován za prvek neserióznosti.

Účes učitele by měl být vždy upravený. V současnosti se můžeme setkat na školách i s dlouhovlasými učiteli. U dlouhých vlasů by měl učitel dbát krom upravenosti i na jejich čistotu. Učitelky mohou svou autoritu podpořit například umně svázanými vlasy. Při výběru spony nebo ozdob do vlasů by si měly učitelky dávat opět pozor na to, aby tyto doplňky nebyly příliš výrazné.

Žáci jsou velmi všímaví k tomu, jak učitel vypadá, jak se obléká nebo jaké nosí doplňky. O tom svědčí i vznik skupiny na sociální síti Facebook s názvem *Móda některých učitelů* je neuvěřitelná. Zaregistrovalo se do ní téměř 50 000 žáků a studentů. Tato skupina byla později zrušena Národním centrem bezpečnějšího internetu. Jedním z důvodů pro zrušení byla vulgarita některých přispívajících a dalším důvodem byla tzv. kyberšikana učitelů. Většina příspěvků byla doplněna o fotografie, které žáci pořídili mobilním telefonem v průběhu vyučovací hodiny. Pro názornost přikládám jednu z fotografií, která byla umístěna přímo na stránkách této sociální sítě a svědčí o nevhodně zvolených prezůvkách, které učitelka běžně nosí. Tuto fotografii žák doplnil ještě o komentář: *„Učitelka vypadá spíš jako klaun, na očích vyřvaně modré stíny, tužkou nakreslené hrubé obočí, růžová rtěnka přetáhnutá málem až na nos a k tomu ještě ty papučky.“*⁴²

⁴² <http://www.facebook.com/group.php?gid=307387729485> [cit. 17. 3. 2011]



Obr. č. 1 Nevhodná obuv učitelky

Tato fakta tedy svědčí o tom, že si žáci všímají nejen toho, jak učitel vypadá a jak se obléká, ale i drobných detailů, jako jsou například právě zmíněné pantofle a přehnané líčení. Ačkoliv se jedná o kritiku, která není mnohdy lehce přijímána, domnívám se, že by se prostřednictvím těchto příspěvků mohli někteří učitelé přesvědčit o tom, jak je jejich styl oblékání vnímán žáky a jak na ně působí.

Mezi hlavní pravidla učitelova stylu oblékání patří i to, aby se učitel ve svém oblečení cítil dobře a pohodlně.

3.2 Paralingvistické prostředky

Skrze paralingvistické aspekty řeči se zvukově realizuje slovní vyjadřování. Při komunikaci je potřebné klást důraz nejen na to, co říkáme, ale i na to, jak to říkáme. Jak danou informaci podáme. Ačkoli mnozí autoři paralingvistické prostředky do neverbální komunikace nezařazují, rozhodla jsem se je začlenit právě sem. I když se paralingvistika vztahuje k naší řeči, nedá se zachytit klasickými jazykovědnými metodami, to znamená, že ji nemůžeme například zapsat. Mezi paralingvistické aspekty řeči patří hlasitost řeči, barva hlasu, rychlost řeči, pauzy v projevu a slovní důraz.

3.2.1 Hlasitost řeči

Hlasitost je intenzita naší řeči a je to objektivně měřitelný parametr neverbální komunikace.

Hlasitost řeči učitel přizpůsobuje jak obsahu sdělení, tak akustické kvalitě učebny. V malé místnosti může učitel hovořit méně hlasitě než ve velké učebně. Zvýšenou hlasitostí může učitel zdůraznit důležité části sdělení. Zároveň může změnou hlasitosti žáky zaujmout a upoutat jejich pozornost.

Je důležité, aby učitele slyšeli všichni žáci. Když učitel mluví příliš potichu, může se stát, že jeho sdělení i při běžném hluku ve třídě uslyší jenom žáci, kteří jsou v jeho blízkosti. Žáci, kteří učitele dostatečně neslyší, mohou o výuku ztratit zájem, začít se nudit a vyrušovat ostatní.

Žáci budou spíše poslouchat a respektovat učitele, který mluví dostatečně hlasitě a hlasitost uzpůsobuje obsahu svého projevu a lépe tak udrží jejich pozornost, než učitele, který mluví tiše a jeho hlas tak v běžném hluku třídy zcela zanikne.

Učitel, jehož projev je až příliš hlasitý a na své žáky spíš křičí, může snadno ztratit u žáků respekt. Častý křik učitele časem ztratí na významu a žáci budou brát křik jako běžnou součást hodiny.

3.2.2 Barva hlasu

Barva hlasu je individuální vlastnost, která je daná především fyziologicky. Kromě standardního zabarvení hlasu dochází i ke krátkodobým změnám zabarvení hlasu například vlivem momentální psychické nálady. Barva hlasu se mění spolu s pocitem radosti, štěstí, smutkem nebo vzrušením. Proměnlivost hlasového zabarvení zdůrazňuje a zesiluje hlasový projev. Pokud tedy učitel mluví monotónně, může jeho projev působit mdlým dojmem. Jestliže by to byl i v dobré víře učitel s melodičností hlasu přeháněl, mohl by na žáky působit nepřírozně.

3.2.3 Rychlost řeči

Rychlost řeči je dána poměrem slov, která vyslovíme v našem projevu za jednu minutu. Rychlost se samozřejmě v různých situacích a u různých druhů hovoru liší. Je ovlivněna připraveností hovoru nebo proslovu, posluchači, ke kterým je řeč směřována, a také příležitostí, ke které je řeč přenášena.

Rychlost řeči ovlivňuje kvalitu výslovnosti, která napomáhá srozumitelnosti sdělení. Mluví-li učitel příliš rychle, žáci nestačí vnímat a zpracovávat sdělované

informace. Při rychlém tempu řeči se může stát, že učitel začne jednotlivé hlásky „polykat“ a přestane mu být rozumět. Žáci se v takovém výkladu začínou ztrácet, což vede ke ztrátě pozornosti a následnému vyrušování v hodině. O pozornost žáků může učitel přijít, i když bude mluvit velmi pomalu. Pokud učitel mluví pomalu a monotónně, působí na své žáky jako „uspávač hadů“.

Rychlost řeči je závislá na počtu slabik za určitou časovou jednotku a na počtu přestávek v řeči. Právě těmito dvěma způsoby může učitel tempo řeči ovlivnit. Ideální je tempo řeči střídat, což zabrání dojmu monotónnosti. Změna rychlosti řeči může být pro učitele užitečným nástrojem, kterým může upoutat pozornost žáků a ovlivnit průběh hodiny. V některých situacích je vhodné tempo řeči zrychlit, a rozpohybovat tak ospalou hodinu a zaktivovat činnost žáků. I zpomalení řeči může být někdy prospěšné, například při snaze o zklidnění atmosféry ve třídě. Je však třeba měnit tempo řeči opět dle konkrétní situace.

3.2.4 Pauzy

Pauzy jsou přestávky v řeči. Rozlišujeme několika druhů pauz dle významu. Mezi nejznámější patří pauza fyziologická a pauza logická. Oba dva typy mohou být různě dlouhé a jejich délka většinou závisí na zkušenostech mluvčího.

Fyziologická pauza je přestávka, která slouží především k nadechnutí. Je samozřejmé, že každý má jinou kapacitu plic, a proto se potřebuje nadechnout v různých intervalech. Nezáleží však pouze na fyzickém stavu mluvčího, frekvence fyziologických pauz je ovlivněna i psychickým stavem mluvčího.

V ideálním případě je fyziologická pauza spojena s pauzou logickou, která je úzce propojena s textem. Aby byl projev srozumitelný a plynulý, je zapotřebí oddělovat věty, jednotlivá slova, zdůrazněná slova apod. Logická pauza tedy pomáhá porozumět mluvenému slovu a řeč s dobře umístěnými pauzami zní přirozeně a nenásilně.

Vhodně zvolené pauzy umožňují žákům vyhodnotit přijaté informace po menších úsecích a snižují tak riziko, že se žáci ve výkladu učitele ztratí. Úmyslná pomlka v projevu učitele může být použita k předání slova žákům nebo jako požadavek na zvýšení pozornosti, ale zároveň může poskytnout i prostor pro zamyšlení. V případě neúmyslné pomlky v řeči učitele se může jednat o projev nejistoty, hledání správného a

přesného výrazu nebo o tzv. okno, kdy si učitel nemůže vybavit to, co chtěl říci. Pauzu v řeči využívá učitel také k tomu, aby se během ní rozhodl, jak bude pokračovat.

3.2.5 Slovní důraz

Slovní důraz znamená silnější výslovnost některého ze slov ve větě. Důrazem učitel upozorňuje na důležitá fakta během výuky, nebo jím může vyjádřit svůj postoj a emoce.

Pestrá dynamika slovního projevu pomáhá udržet pozornost žáků a zároveň snižuje riziko, že se z učitelova projevu stane fádní a stereotypní monolog.

Z těchto poznatků je zřejmé, že jsou na učitelovy hlasivky během výuky kladeny vysoké nároky. Při vysvětlování učiva musí mluvit učitel dostatečně nahlas a někdy i dlouho, což způsobuje únavu hlasivek. Proto by učitelé neměli zapomínat na hlasovou hygienu jako prevenci před onemocněním hlasivek.

3.3 Rozdíly v neverbální komunikaci muže a ženy

Vzhledem k tomu, že učitelskou profesi vykonávají jak muži, tak ženy, domnívám se, že by bylo patřičné zmínit se také o odlišnostech v jejich neverbální komunikaci. Základem těchto rozdílů je odlišná anatomie i fyziologie a tomu odpovídající různá úloha muže a ženy ve společném životě. Získané informace z průzkumů poukazují na některé rozdíly mezi jednotlivými pohlavími, avšak je nutné zmínit, že tyto rozdíly nemusí nutně platit pro každého.

Muži mají menší schopnost periferního vidění, oproti tomu však mají dobré prostorové vidění a přesnější odhad vzdálenosti než ženy.

Podle výzkumu je *„průměrná vzdálenost, kterou zaujme muž k muži nebo muž k ženě podstatně menší než vzdálenost, kterou takto zaujme žena k ženě nebo žena k muži.“*⁴³ Muži mají tedy tendenci udržovat kratší vzdálenost než ženy, a to jak

⁴³ Křivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988. s. 44.

k ženám, tak i k mužům. Dle výzkumu Svobodové a Höflerové⁴⁴ začínající učitelky nepřistupují k žákům příliš blízko, zkušení muži-učitelé naopak přistupují k žákům častěji a blíže.

Další výzkumy autorek se týkaly rozdílu v četnosti dotyků, které používají ženy a muži. Ty prokázaly, že se ženy-učitelky dotýkají žáků častěji než muži-učitelé. Což může být způsobeno i větší potřebou tělesného kontaktu, kterou mají právě ženy, nebo názory, že by se učitelé a hlavně muži neměli svých žáků dotýkat. I z tohoto důvodu jsem výše uvedla, kterých částí žákova těla se učitelé smí dotýkat.

Výhodou žen je, že mohou současně mluvit a poslouchat, což je způsobeno lepším propojením obou hemisfér a oblastí řečových a sluchových center. Většinou jim nevadí simultánní konverzace, která naopak mužům činí potíže. Proto také muži špatně vnímají, když je v místnosti jiný hluk. Při skupinové práci žáků je ve třídě větší hluk než třeba během frontální výuky. To je náročné na soustředění jak učitelů, tak učitelek. Bylo by tedy mylné tvrdit, že koncentrace učitelů souvisí jen s jejich pohlavím.

⁴⁴ Svobodová, J. - Höflerová, E. Neverbální složky výukového dialogu. In Štylistika neverbálnej komunikácie. Bratislava, Univerzita Komenského, 1997. s. 228-235.

III Praktická část

4. Neverbální komunikace učitele v praxi

V praktické části diplomové práce se zaměřím na to, jakých neverbálních projevů učitele si žáci na druhém stupni základních škol všímají nejvíce. Přiblížím i učitelovy možnosti zhodnocení vlastního neverbálního projevu a uvedu doporučení, jak by se měl učitel připravovat na svůj projev s ohledem na neverbální komunikaci. Kromě toho popíši nejčastější chyby v neverbální komunikaci učitele s návodem, ve kterém uvedu stručné shrnutí nejdůležitějších kroků a zásad, které mohou vést nejen začínající pedagogy k maximalizaci efektivity své práce a celého vzdělávacího procesu.

4.1 Charakteristika zkoumaného problému

Neverbální komunikace tvoří nezanedbatelnou část v učitelově projevu. Domnívám se, že by se měl učitel zaměřit právě na chyby či nedostatky ve své neverbální komunikaci a pokusit se zapracovat na jejím zdokonalení, a využívat ji tak pro zefektivnění pedagogické komunikace. Je zřejmé, že i kvalita učitelovy neverbální komunikace závisí na množství faktorů, které ani zkušený pedagog mnohdy ovlivnit nedokáže – spolupráce a reakce dětí, jejich nálada, schopnost reagovat na otázky apod. Tyto faktory však nebudu v průzkumu zohledňovat. Dále bych chtěla zdůraznit, že se nejedná o sociologický výzkum, ale pouze o sondáž či průzkum, který by mi měl pomoci zorientovat se v této problematice, především z pohledu žáků.

4.2 Cíl průzkumu

Jedním z cílů průzkumu je vytvořit dílčí pohled na problematiku neverbální komunikace učitele na 2. stupni ZŠ. Proto bych chtěla zjistit, jak žáci vnímají učitelovu neverbální komunikaci, co se jim na učitelově neverbálním chování líbí, případně i to, co se jim na jeho neverbálním chování nelíbí.

4.3 Technika průzkumu

Dotazník jako nástroj pro získávání informací od subjektů je jednou z nejčastějších forem dotazování v pedagogickém výzkumu. Jádrem této metody je získávání informací od respondentů na základě písemně předkládaných otázek nebo výroků. Dotazník jakožto konkrétní forma dotazování slouží k zjišťování názorů a postojů žáků, učitelů, rodičů a dalších účastníků vzdělávání. Vysoká frekvence používání dotazníku v pedagogickém výzkumu je zřejmě dána především jeho zdánlivě snadnou konstrukcí používání. Přesto se musí respektovat určité požadavky na vytvoření dotazníku, na jeho přiměřený rozsah a způsob jeho zadávání. Strukturu dotazníku je nutné přizpůsobit cíli dotazování a typu respondentů.

Po dohodě s vedoucí práce, paní PhDr. Stanislavou Exnerovou jsem dotazník použila pouze jako nástroj pro získání informací o názorech žáků na učitelovu neverbální komunikaci. Z tohoto důvodu zde neuvádím výzkumný problém ani hypotézy, které jsou součástí standardních sociologických průzkumů.

Cílem dotazníku je tedy zjistit, jak žáci vnímají učitelovu neverbální komunikaci, čeho si všímají, co se jim líbí a co ne. Vzhledem k tomu, že jsou respondenty žáci 2. stupně základní školy, rozhodla jsem se omezit užití odborných termínů a pokusit se přizpůsobit jazykovou stránku dotazníku tak, aby byl pro žáky dostatečně srozumitelný.

Důvodem, proč jsem zvolila právě dotazník pro žáky, bylo i to, že právě oni své učitele znají mnohem lépe než kterýkoli jiný pozorovatel, byť by měl za sebou několik desítek hodin nácviku pozorování. Žáci si přitom mnohdy ani neuvědomují, do jaké míry na ně učitelova neverbální komunikace působí. Přestože se na učitelovu neverbální komunikaci nezaměřují cíleně a nesnaží se interpretovat jednotlivá gesta, pohyby nebo mimické výrazy, domnívám se, že na základě sestavených otázek si budou schopni vybavit základní rysy neverbální komunikace pedagogů a že jejich odpovědi budou stejně přínosné, jako kdybych zvolila např. právě zmiňovanou metodu pozorování. Žáci jsou navíc schopni vybavit si různé detaily, kterých si mohli všimnout v průběhu několika měsíců či let, kdy je učitel vyučoval, a s nimiž by se pozorovatel ani během dlouhodobého pozorování nemusel setkat. A to zejména proto, že pozorovatel může svou přítomností do jisté míry narušit spontánní projev učitele, který se před třídou samotných žáků chová přirozeně a nemá potřebu cokoliv předstírat, stejně jako

v případě, kdy do hodiny vstoupí jiná osoba, o které by navíc učitel věděl, že ho bude pozorovat.

Prostředkem průzkumu je tedy dotazník (příloha č. 1), který obsahuje celkem 18 otázek. Dotazník je vyhotoven v rozsahu čtyř stran. Začíná oslovením žáků a vysvětlením důvodů provádění průzkumu. Žáci jsou zde rovněž upozorněni na anonymitu dotazníkového šetření a na to, že vyplnění dotazníku je z jejich strany zcela dobrovolné. Úvodní dotazy zprostředkovaly získání základních a potřebných údajů o jednotlivých žácích. Na první straně a dále na dalších stranách se nacházejí samotné dotazy. Jedna otázka je otevřená, u ostatních dotazů je předložena možnost výběru odpovědí. Počet a forma nabízených odpovědí se u jednotlivých otázek různí, a to v závislosti na zaměření a charakteru konkrétní otázky.

Prvních 13 otázek dotazníku je zaměřeno na neverbální projevy učitelů obecně, bez bližšího určení konkrétního učitele. Teprve u otázky č. 14 si žáci měli vybrat pouze jednoho konkrétního učitele, u něhož jsem se zaměřila na podrobnější zkoumání jeho neverbální komunikace. Výběr učitele byl samozřejmě anonymní, po žácích jsem chtěla, aby uvedli alespoň pohlaví učitele, kterého si vybrali.

Poté, co byl dotazník sestaven, jsem se mohla obrátit na pana ředitele vybrané základní školy. Název školy nezmiňuji záměrně pro zachování anonymity. Pan ředitel si dotazník prohlédl a souhlasil s tím, aby ho žáci v hodině občanské výchovy vyplnili.

Dotazník jsem zadala žákům osobně na začátku vyučovací hodiny. Výhodu spatřuji ve stoprocentní návratnosti, a zároveň jsem tak získala prostor, kdy jsem mohla dotazy či nejasnosti ze strany žáků vysvětlit osobně. Čas, který žáci potřebovali pro vyplnění dotazníku, se pohyboval v rozmezí 15-20 minut. Po vyplnění dotazníku mi bylo umožněno si s žáky ještě na téma neverbální komunikace pohovořit.

Dotazník vyplnilo celkem 57 žáků. Anonymní dotazník může svádět k neodpovědnému vyplňování či dokonce k recesi, což bohužel potvrdil jeden z žáků, který zaškrtnul všechny odpovědi. Pro vyhodnocení získaných dat jsem tedy použila 56 dotazníků, které vyplnilo 17 žáků z osmé třídy a 39 žáků z devátých tříd (z toho 31 dívek a 26 chlapců).

Ohledně aplikace dotazníku je potřeba si uvědomit, že se týkal pouze malého vzorku žáků. Nejde tedy o standardizovaný výzkum, protože vzorek není reprezentativní, tudíž výsledky dotazování nelze přeceňovat. Navíc může docházet k nejrozumnějším zkreslením. Data získaná dotazníkem mají vždy jen podmíněnou platnost a vyžadují velmi obezřetnou interpretaci, abychom odlišili objektivní zjištění od

subjektivních soudů. Proto by se závěry vyvozené z odpovědí dotazovaných měly zvažovat velmi pečlivě.

4.5 Výsledky dotazníkového šetření

Ještě před tím, než jsem žákům dotazníky předložila, jsem se jich zeptala, zda vědí, co znamená neverbální komunikace a pomocí jakých prostředků se realizuje. Žáci v devátých třídách věděli, co tento pojem znamená, takže jsem jim pouze vysvětlila, prostřednictvím jakých prostředků je neverbální komunikace realizována. Náročnější to bylo u žáků osmé třídy, protože ani nevěděli, co se pod pojmem neverbální komunikace skrývá. Jak jsem se později dozvěděla, neverbální komunikace je sice zařazena v osnovách občanské výchovy pro osmou třídu, ale toto téma se obvykle probírá až ve druhém pololetí. Proto jsem žákům stručně vysvětlila, co neverbální komunikace je, k čemu slouží a jakými prostředky se realizuje. Ponechala jsem i prostor pro dotazy, který však žáci nevyužili.

Veškeré údaje, které byly dotazníkovým šetřením shromážděny, byly následně zpracovány a vyhodnoceny slovní formou.

První tři otázky byly zaměřeny na paralingvistické aspekty řeči. Těmito otázkami jsem chtěla zjistit, jestli si žáci způsobu učitelovy řeči všímají, zda jim něco vadí nebo zda jim například vyhovuje, když učitel střídá hlasitost řeči.

Otázka č. 1

Vadí ti, když učitel/učitelka mluví při výkladu velmi rychle?

Rychlé tempo řeči vadí 68% žáků. Překvapilo mne i poměrně vysoké množství žáků (celkem 32%), kteří uvedli, že jim rychlé tempo řeči učitele nevadí. Nikdo z žáků nezaškrtnl nabízenou možnost „nevím“.

Domnívám se, že rychlé tempo řeči při vysvětlování nové látky by mohlo vadit žákům především v porozumění učiva. Pomalá řeč, která není zdlouhavá, je dobrým prostředkem k udržení pozornosti. Žáci se lépe soustředí a je pro ně snazší zorientovat se v tom, co učitel říká. Při pomalejším verbálním projevu učitele mají žáci mnohem

větší šanci spojit si uvedené informace do širších souvislostí. To znamená, že si v průběhu řeči učitele mohou žáci přiřazovat jednotlivé pojmy k tématům, o nichž již něco vědí.

Je zřejmé, že každému žákovi vyhovuje jiné tempo řeči, z uvedených výsledků vyplývá, že většina žáků by spíše dala přednost pomalejšímu tempu řeči. Učitel by měl být tedy vnímavý a snažit se přizpůsobit tempo své řeči například podle aktuální situace, probírané látky i s přihlédnutím ke konkrétním žákům.

Otázka č. 2

Vyhovuje ti, když učitele/učitelka během výkladu střídá tempo řeči?

Tato otázka navazuje na otázku předchozí. Chtěla jsem zjistit, zdali žáci vnímají pozitivně, když se učitel snaží oživit výklad změnou rychlosti řeči. Nejvíce žáků zvolilo možnost, že jim změna tempa řeči vyhovuje. Možnost, že žákům změna tempa řeči nevyhovuje, uvedli pouze 2 žáci. U této otázky zvolilo poměrně hodně žáků možnost „nevím“. Domnívám se, že to může být způsobeno tím, že situací, kdy žáci vnímají změnu tempa řeči pozitivně, může být stejné množství jako situací, kdy žáci preferují stále stejné tempo řeči.

Pokud bychom měli tyto výsledky analyzovat, došli bychom k závěru, že žákům spíše vyhovuje, pokud učitel tempo řeči v průběhu výkladu střídá, než když mluví stále stejným tempem.

Otázka č. 3

Myslíš si, že je lepší když učitel/učitelka během výkladu střídá hlasitost řeči, než kdyby mluvila stále stejně hlasitě?

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zda se žákům líbí, když se učitelé snaží oživit výklad střídáním hlasitosti. Téměř všichni žáci odpověděli kladně. Podle získaných výsledků jsem proto došla k závěru, že většina žáků vnímá změnu hlasitosti pozitivně. Pouhé 1% žáků uvedlo, že si myslí, že není dobré, když učitel během výkladu hlasitost řeči střídá.

Otázka č. 4

Líbí se ti, když učitel/učitelka během vysvětlování používá ruce?

Otázka č. 4 je zaměřena na učitelovu gestikulaci a na to, jak žáci učitelovu gestikulaci vnímají.

Na tuto otázku opět odpověděla většina žáků kladně, proto se domnívám, že je učitelova gestikulace vnímána žáky velmi intenzivně. Z toho by mohl být vyvozen závěr, že je důležité, aby učitelé svůj verbální projev vhodně doplnili gestikulací. Gestikulací může učitel nejen zdůraznit sdělení, což jistě pozitivně přispívá k porozumění učivu, ale patrně může gestikulací podpořit i pozornost žáků během výuky.

Jen dva žáci odpověděli negativně a sedm žáků zvolilo nabízenou odpověď „nevím“.

Otázka č. 5

Je ti příjemné, když se tě učitel dotkne?

Do dotazníku jsem začlenila i otázku, která se týká haptiky. Zajímalo mě, jak žáci vnímají, pokud se jich učitel nějakým způsobem dotkne. Uvedla jsem i dva příklady pro názornost, aby si žáci dokázali vybavit konkrétní situaci, kdy se jich učitel dotknul. Samozřejmě jsem si vědoma toho, že ne každý žák má zkušenosti s tím, že by se ho učitel dotkl. Proto jsem otázku doplnila prosbou, aby otázku vyplňovali jenom ti žáci, kterých se někdy učitel dotkl. Díky tomu se snížil počet odpovědí na tuto otázku na 51. I přesto mi počet žáků, kteří se někdy setkali s fyzickým kontaktem ze strany učitele, připadá poměrně vysoký.

Překvapilo mě, že 84% žáků zvolilo možnost, že jim učitelův dotyk není příjemný. To může velmi pravděpodobně souviset s jejich věkem, kdy jsou žáci právě v období dospívání velmi citliví na jakýkoli fyzický kontakt. Proto i dotyk, který je ze strany učitele zamýšlen jako forma povzbuzení, může být žákovi velmi nepříjemný.

Možnost „občas“ zvolilo 10% dotázaných. Bylo by zajímavé zjistit, jestli to souvisí s typem a záměrem dotyku, nebo spíš s aktuální náladou žáka.

Pouze 6% dotázaných zvolilo možnost, že jim je učitelův dotek příjemný. I zde by stálo za pozornost zjistit, zdali tuto možnost nezvolili pouze žáci, kterých se učitel dotkl jenom při pochvale nebo povzbuzení, nikdy však při napomenutí.

Otázka č. 6

Myslíš si, že je lepší, když učitel/učitelka sedí většinu hodiny za stolem, než když chodí po třídě?

Následující tři otázky jsou zaměřeny na posturologii a kineziku. Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zda žákům vyhovuje učitel, který se po třídě pohybuje, nebo učitel, který většinu hodiny prosedí za stolem.

Odpovědi u této otázky byly poměrně vyrovnané. 36% žáků uvedlo, že je lepší, když učitel většinu hodiny sedí za stolem, než když chodí po třídě. Záporně odpovědělo 43% žáků, kterým by více vyhovovalo, kdyby se učitelé v průběhu hodiny po třídě pohybovali. A 21% žáků vybralo možnost „nevím“.

Z této otázky se díky vyrovnaným odpovědím nepodařilo s určitostí zjistit, co žákům vyhovuje více.

Otázka č. 7

Co by měl dělat učitel, který vykládá novou látku?

Z nabízených odpovědí vybralo 61% žáků možnost „stát před tabulí a používat k vysvětlování i ruce“. Myslím si, že tuto možnost zvolili žáci především proto, že na učitele, který stojí před tabulí, všichni dobře vidí, a pokud svůj výklad navíc doplní vhodnou gestikulací, zvýší tím názornost řečeného. Druhou nejvíce označovanou odpovědí bylo „pohybovat se po třídě a používat k vysvětlování i ruce“ – tuto možnost vybralo 29% žáků. Jen zanedbatelné množství odpovědí získaly možnosti „stát před tabulí“ a „sedět za stolem“.

Z uvedených výsledků je patrné, že nejvíce žákům vyhovuje učitel, který stojí před tabulí a přiměřeně gestikuluje.

Otázka č. 8

Myslíš si, že by se měl učitel během hodiny procházet mezi lavicemi?

Kladně odpovědělo 25% žáků a 14% žáků zvolilo možnost „nevím“. U této otázky mě překvapilo velké množství negativních odpovědí, kterých bylo celkem 61%. Je možné, že si žáci nepřejí, aby učitel, který prochází mezi lavicemi, vstupoval do jejich osobní zóny, ale zároveň mě napadla možnost, kterou mi během diskuze se žáky vnukl jeden z nich. Když jsem se totiž žáků v osmé třídě během diskuze, která následovala po vyplnění dotazníků, ptala, co jim vadí na učitelově neverbální komunikaci, jeden z nich řekl, že mu vadí, když chodí učitel po třídě. K němu se začali připojovat ostatní s tím, že jim to taky vadí. Žák, který mi vnukl onu myšlenku, ale zareagoval a řekl, že to většině vadí kvůli tomu, aby učitelé, kteří procházejí po třídě, neviděli, že si žáci pod lavicí hrají s mobilem nebo dělají něco jiného, co nesouvisí s probíranou látkou. Bylo by tedy jistě zajímavé zjistit, proč žákům vadí, že se učitel v průběhu hodiny pohybuje po třídě.

Otázka č. 9

Jak na tebe působí učitel/učitelka, který/á je neupravený/á?

Otázky č. 9, 10 a 11 jsou věnovány oblékání a další úpravě zevnějšku učitelů. První z nich se zabývá upraveností učitele.

Výsledky odpovědí na tuto otázku mě příliš nepřekvapily. Podle odpovědí působí neupravený učitel směšně na 71% žáků, nedůstojně působí na 25% žáků a pouze čtyřem procentům žáků nevadí, když je učitel neupravený. Je tedy zřejmé, že upravený učitel na žáky působí mnohem lepším dojmem než učitel, který o sebe nedbá.

Otázka č. 10

Měli by se učitelé hezky oblékat?

U předchozí otázky jsem se zaměřila na celkovou úpravu učitele. U této otázky jsem chtěla vědět, zda si žáci myslí, že by se učitelé měli hezky oblékat, případně i zjistit, proč by se měli učitelé hezky oblékat. Nikdo z žáků si nevybral možnost „ne“, 16% žáků uvedlo možnost „nevím“ a 84% souhlasně potvrdilo, že by se učitelé měli

hezky oblékat. To do značné míry souvisí i s předchozí otázkou, žáci si přejí, aby je učil někdo, kdo má hezké oblečení a je hezky upraven.

Žáci, kteří zvolili možnost „ano“, měli v následující části otázky uvést důvod, proč by se měli učitelé hezky oblékat. Na tuto otázku tedy odpovídalo 47 žáků.

Jelikož zde mohli žáci volně vyjádřit svůj názor, rozhodla jsem se jejich odpovědi zobecnit a pro lepší pochopení je roztřídit do skupin:

1) Odpovědi, ve kterých žáci uváděli, že by měl jít učitel svým oblékáním příkladem. Odpovědí tohoto typu bylo 11.

2) Odpovědi, ve kterých žáci uváděli, že pokud je učitel upravený, mají z něho lepšího pocit a působí dojmem větší autority, zatímco neupravený učitel ztrácí jejich respekt. Tento typ odpovědí byl nejčastější a v různých obměnách se vyskytl u 29 žáků.

3) Odpovědi, ve kterých žáci uváděli, že pokud je učitel upravený, lépe se soustředí na učivo a to, co učitel říká. Tímto způsobem odpovědělo 5 žáků.

4) Ve dvou případech žáci uvedli, že když se musí oblékat hezky oni, tak proč ne učitelé.

Pro názornost uvádím doslovná znění (tedy i se všemi chybami) několika odpovědí:

„Myslim si, že budou působit lepším dojmem na žáky. Žáci se nebudou např. štítit dotyčného učitele a podobně.“

„Měli by nám jít příkladem. A když mi by jsme přišli v nějakým „pytlu“ tak by se jim to taky nelíbilo.“

„Učitel, který je hezky oblečenej působí sympaticky. Když přijde blbě oblečenej tak se na to nedá koukat a celou hodinu se mu pak smějem.“

„Když se neoblečou hezky nemají ve třídě takový respekt.“

„Nejde o to, aby chodili oblíkaní podle poslední módy, ale na svém vzhledu by si měli dát záležet. Protože se pak nesoustředím na výklad a tlemím se tomu jak vypadá.“

Otázka č. 11

Povídáš si o oblečení učitelů se svými spolužáky?

Podle odpovědí, které žáci uváděli, je patrné, že se o oblečení a upravenost učitelů zajímají, a tak se dalo předpokládat, že si o oblečení svých učitelů budou i povídat. 72% žáků uvedlo, že si se svými spolužáky o oblečení učitele povídají „občas“, a dokonce 14% žáků na toto téma hovoří „často“. Stejný počet žáků si o oblečení učitelů se svými spolužáky „nikdy“ nepovídá.

Otázka č. 12

Vyber vlastnosti, které ti u učitele vadí.

Prostřednictvím této otázky jsem chtěla zjistit, jaké neverbální projevy se žákům na učiteli nelíbí. Záměrně jsem žáky požádala, aby vybrali všechny vlastnosti, které jim vadí. Proto jsem jednotlivé položky nemohla uvádět v procentech, ale podle toho, kolik žáků danou možnost zaškrtno. Někteří žáci totiž vybrali pouze dvě možnosti, jiní zaškrtnli i osm možností.

Podle výsledků žákům nejvíce vadí, když se na ně učitel často dívá. Tuto možnost označilo 40 žáků. Druhou nejčastěji označovanou možností bylo, když učitel stojí příliš blízko a žák zrovna píše test nebo je zkoušený. To poukazuje na skutečnost, že velkému množství žáků vadí, když jim učitel ve stresových situacích narušuje osobní prostor.

Velkému počtu žáků také vadí učitel, který se mračí. Tuto možnost označilo 34 žáků. Je prokázáno, že lidé, kteří se mračí, působí nepřístupně, a stejným dojmem tedy působí učitel na své žáky. Následují dvě možnosti, které zaškrtnl stejný počet žáků, tedy 27. První z nich je, když učitel chodí po třídě, a druhá je, když se žáka učitel dotkne. Tyto situace jsem okomentovala již v předchozích otázkách. Žákům také vadí, když z učitelova výrazu nepoznají, co si zrovna myslí. Tuto možnost označilo 24 žáků. Další možnost, kterou označilo 22 žáků, bylo to, že se učitel na své žáky během výkladu nedívá, nebo se dívá z okna. Stejnému počtu žáků vadí, když si učitel pohrává s různými předměty. Učitel, který si pohrává s křídou nebo cvaká tužkou, nejenže působí nervózně, ale cvakání tužky může žáky při výuce rušit. Podle výsledků vadí čtrnácti žákům učitel, který velkou část hodiny prosedí za stolem. Učitel s přehnanou

gestikulací vadí deseti žákům. Překvapilo mne, že pouze sedmi žákům vadí, když se na ně učitel při rozhovoru nedívá. Mezi možnostmi jsem zařadila i prázdnou kolonku, kterou mohli žáci doplnit. Toho využili tři žáci. Dva z nich napsali, že jim vadí, když se učitel „přetvařuje“, a třetí napsal, že mu vadí, když mu učitel sedí na lavici.

Zbylé dvě možnosti jsem do výčtu zařadila úmyslně, nikdo však neoznačil, že by mu vadil učitel, který se usmívá, nebo učitel, který svůj výklad doplňuje gestikulací.

Otázka č. 13

Je pro tebe důležité, aby se na tebe učitel díval?

Stejně jako u předchozí otázky jsem předpokládala, že množství žáků, kterým vadí, když se na ně učitel nedívá, bude mnohem vyšší – výsledky u této otázky mne překvapily. Pouze 21% žáků pokládá za důležité, aby se na ně učitel díval, zbylých 78% žáků zvolilo odpověď „ne“. A pouhé 1% žáků si vybralo možnost „nevím“.

Otázka č. 14

Učitel, kterého sis vybral/a pro další charakteristiku, je:

Tuto otázku jsem do dotazníku umístila pro případ, že by byl patrný výrazný rozdíl mezi učiteli a učitelkami.

Nižší počet žáků si vybralo pro následný popis muže, tedy 14%, a 86% žáků si vybralo pro další popis ženu. S ohledem na nízký počet žáků, kteří dotazník vyplnili, jsem rozdíl mezi muži a ženami nezaznamenala. Myslím si, že při dostatečném množství respondentů by však rozdíly mezi jednotlivými pohlavími mohly být patrné.

V následujících otázkách tedy nebudu brát zřetel na pohlaví učitele zvoleného žákem, jako by tomu bylo v případě velkého množství respondentů.

Otázka č. 15

Myslíš si, že se na tebe učitel/učitelka dívá stejně často jako na ostatní žáky?

Tato otázka souvisí se zmíněnou informací, že žáci velmi citlivě zaznamenávají, jak často se na ně učitel dívá a jak často se dívá na ostatní žáky.

Skoro polovina dotázaných (46%) se domnívá, že se na ně učitel dívá stejně často jako na ostatní žáky. I přesto se však domnívám, že je tento počet nízký a že učitelé by se měli snažit rovnoměrně rozložit své pohledy mezi všechny žáky.

Poměrně velká část žáků (25%) zvolila možnost „nevím“. Bylo by zajímavé zjistit, zda žáci skutečně nevěděli, nebo jestli se na učitelovy pohledy pouze nesoustředili.

Ostatní žáci (29%) si myslí, že se na ně učitel nedívá stejně často jako na ostatní žáky. Pro tyto žáky byla určena i další otázka.

Otázka č. 16

Vadí ti, že se na tebe učitel nedívá stejně často jako na ostatní žáky?

U této otázky bych opět chtěla upozornit na malé množství žáků, kteří na ni odpovídali. Je tedy nutné k tomuto faktu přihlédnout a výsledky nepřeceňovat.

Většině žáků, tedy 88%, kteří se domnívají, že se na ně učitel nedívá stejně často jako na jejich spolužáky, tento fakt nevadí.

Domnívám se, že tyto výsledky by mohly souviset s celkovou atmosférou ve třídě a tím, jak žáci daného učitele vnímají. Pakliže není mezi žáky a učitelem kladný vztah, nemusí žáci považovat zrakový kontakt s učitelem za důležitý.

Zbýlých 12% žáků uvedlo, že jim vadí, že se na ně učitel nedívá stejně často jako na ostatní žáky. Bohužel nevíme, jestli by žáci chtěli, aby se na ně učitel díval častěji nebo méně často. I přesto je tu třeba upozornit na fakt, že žáci si učitelova odlišného chování všimají, a je velmi důležité, aby si učitel uvědomil, že by svým pohledem neměl vyhledávat například jen oblíbené žáky. A opět bych ještě jednou zdůraznila, že by se měli učitelé snažit rozložit své pohledy rovnoměrně mezi všechny žáky.

Otázka č. 17

Poznáš z výrazu učitele, jakou má zrovna náladu?

Tato otázka je zaměřena na čitelnost učitelova výrazu, zdali žáci dokážou z učitelova výrazu rozpoznat, jakou náladu právě nebo jaké emoce v tu chvíli prožívá.

Poměrně velká část žáků (36%) odpověděla kladně, což znamená, že učitelovu náladu dokážou rozpoznat.

Z učitelova výrazu pozná jeho náladu 46% „občas“. Tento fakt bychom si mohli vyložit tak, že někdy jeho náladu poznají a někdy ne.

Domnívám se, že 18% žáků, kteří označili možnost „ne“, není nezanedbatelné množství. Pokud žáci nepoznají, s jakým záměrem učitel danou věc vysloví nebo jak se zrovna cítí, jakou má náladu apod., je učitel pro své žáky nečitelný. Jak jsem se již jednou zmínila, musí být učitelova mimika především srozumitelná a čitelná. Učitel by se měl snažit, aby byla jeho mimika nezaměnitelná a srozumitelná pro všechny žáky. V případě, že se učitel na žáky zlobí, měl by zvolit odpovídající a nezaměnitelný výraz tak, aby to bylo jasné všem žákům.

Otázka č. 18

Co se ti na učitelově chování líbí, případně co se ti na jeho chování nelíbí?

Tato otázka byla jako jediná zcela otevřená. Žáci zde měli možnost vyjádřit svůj názor na chování učitele. Mohli uvést, co se jim na chování učitele líbí, ale zároveň mohli napsat, co se jim na chování učitele nelíbí. Záměrně jsem žákům nedala žádná omezení. Byla jsem si vědoma i toho, že se žáci nezaměří pouze na neverbální komunikaci. Někteří žáci uváděli pouze pozitiva, jiní naopak vypsali pouze to, co jim na učiteli vadí.

Vzhledem k tomu, že vyhodnocení této otevřené otázky bylo náročnější, rozhodla jsem se jednotlivé odpovědi opět rozdělit do několika skupin. Skupiny jsem seřadila od možností, které byly voleny nejčastěji, až po ty nejméně často volené.

Nejprve uvedu odpovědi, ve kterých žáci popisovali, co se jim na učitelově chování líbí.

1) Žákům se líbí, když učitel dokáže látku dobře vysvětlit. Tento typ odpovědí byl uváděn v různých obměnách a uvedlo ho celkem 19 žáků.

2) Žákům se líbí hodný, spravedlivý ale zároveň přísný učitel. Tuto odpověď napsalo 14 žáků.

3) **Žákům se líbí, když má učitel dobrou náladu a smysl pro humor.** Tento typ odpovědi uvedlo 8 žáků.

4) **Žákům se líbí, když učitel dokáže naslouchat a poradit s řešením.** Odpovědi tohoto typu bylo 5.

5) **Žákům se líbí, když učitel nezvyšuje hlas, a to ani v případě, že žáci nepochopili probírané učivo.** Takto odpověděli 3 žáci.

Pro názornost uvádím doslovná (a opět se všemi nedostatky) znění několika odpovědí:

„Líbí se mi, když učitelé učí s úsměvem, s dobrou náladou a s pohodou, že učivo dobře vysvětlí a mám ráda když je s učiteli legrace.“

„Líbí se mi, že bere všechny žáky stejně, že je vždycky milá a ochotná všechno vysvětlit a že nás má všechny ráda.“

„Líbí se mi že nás dokáže vyslechnout a pomoci nám s řešením. Jde z ní taková dobrá energie.“

Nyní uvedu skupiny odpovědí, ve kterých žáci uváděli, co se jim na učitelově chování nelíbí.

1) **Žákům se nelíbí, když na ně učitel křičí.** Tento typ odpovědi uvedlo 16 žáků a polovina z nich dodala, že to bývá většinou v situaci, kdy něco nepochopí a chtějí, aby jim to učitel znovu vysvětlil.

2) **Žákům se nelíbí, když učitel stojí blízko a kouká jim do sešitu, nebo když si učitel sedne na jejich lavici.** Tuto možnost napsalo 6 žáků.

3) **Žákům se nelíbí, když je učitel obviní z něčeho, co neudělali.** Tuto možnost napsalo 5 žáků.

4) **Žákům se nelíbí, když učitel mluví moc rychle a oni pak nepochopí výklad.** Takto odpověděli 4 žáci.

5) **Žákům se nelíbí učitelův styl (oblečení, úprava vlasů apod.).** Odpovědi tohoto typu byly 4.

6) **Žákům se nelíbí, když se učitel přetvařuje.** Podobným způsobem odpověděli 4 žáci.

7) **Žákům se nelíbí, když je učitel arogantní a neumí pochválit.** Takto odpověděli 3 žáci.

Pro názornost opět uvádím doslovná znění několika odpovědí:

„Učitel je arogantní a neumí nás za nic pochválit. Pořád nám říká, jak jsme blbí. Když se ho na něco zeptám, hned na mě začne křičet. A vadí mi, že pořád chodí po třídě a kouká nám přes rameno co píšeme.“

„Vadí mi, že se snaží být jiná než je a je na ní vidět, jak to hraje. Taký mi vadí, že mluví moc rychle.“

„Mně se na učitelově chování nelíbí to, že si mi sedá na stůl.“

Dle výsledků se tedy žákům nejvíce líbí, když jim učitel dokáže látku dobře vysvětlit, a nelíbí se jim, když na ně učitelé křičí.

Podle získaných dat z dotazníků a následné diskuze se žáky jsem vytvořila přehled chyb, kterých se učitelé v neverbální komunikaci dopouštějí nejčastěji, a následně jsem vytvořila seznam doporučení pro neverbální komunikaci učitele.

4.6 Chyby v neverbální komunikaci učitelů

Neverbální projev je většinou spontánní, a proto si ho nikdo z nás neuvědomuje. Každý pedagog se může během pedagogické komunikace dopouštět určitých chyb, kterých si nemusí být vědom právě z toho důvodu, že je sám na sobě není schopný upozorovat, případně neexistuje nikdo, kdo by jej na ně upozornil. Může se jednat o chyby zcela nepatrné, drobné, přesto by si jich měl být dobrý pedagog vědom a měl by se je snažit odstranit.

Učitelé by měli posuzovat vhodnost nebo nevhodnost použitých prvků neverbální komunikace s ohledem na kontext a komunikační situaci a zároveň je přizpůsobit žákům tak, aby byli schopni těmto jejich neverbálním signálům porozumět. Pokud tak neučiní, dopouští se chyby ve svém projevu.

Zásadní chyba může nastat, pokud se učitel „přetvařuje“ a jeho neverbální projevy jsou v rozporu s významem vyřčených slov. Učitel, jehož neverbální chování je v rozporu s jeho verbálním projevem, přestává být pro své žáky důvěryhodný. Nesoulad mezi jednotlivými signály může žáky znejistit. Co jim chce učitel skutečně sdělit? A můžou vůbec takovému učiteli věřit?

Další chybou může být nervozita, která se týká především začínajících pedagogů. Projevy nervozity jsou patrné jak v neverbálním, tak ve verbálním projevu – je nutné si uvědomit, že jsou tyto projevy nežádoucí. I přesto, že je učitelův projev perfektně připravený, nervozita mu dodá mnoho nedostatků.

Především začínající učitel by se měl naučit pracovat s trémou. Důležité je dokázat se uvolnit a naučit se dobře dýchat. Začínající učitelé se často soustředí pouze na obsah, snaží se mluvit nahlas, někdy i velmi rychle, a přitom nestačí s dechem.

Nyní uvedu nejčastější chyby, kterých se mohou učitelé dopouštět, podle použitých neverbálních prostředků.

Řeč očí

Chyby se dopouští učitel, který se vyhýbá očnímu kontaktu se žáky. Učitel, který se na žáky nedívá nebo je dokonce přehlíží a během hovoru se dívá jinam, je žáky vnímán jako někdo, kdo o ně nejeví zájem. Přitom právě pohledem na žáky má učitel příležitost zjistit, zda mu žáci rozumějí či nikoliv a podle tohoto zjištění může svoji řeč změnit, zastavit se u některých skutečností nebo žákům znovu vysvětlit, co jim není jasné.

Vyhýbání se očnímu kontaktu či pohled směřující jinam než na žáka, se kterým učitel hovoří, je skutečně závažnou chybou, protože mnozí autoři, mimo jiné např. J. Křivohlavý⁴⁵, považují oční kontakt za jeden z nejdůležitějších způsobů sdělování prostřednictvím neverbální komunikace.

⁴⁵ Mareš, J. – Křivohlavý, J. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 107.

Chyba může nastat i v opačném případě, pokud se učitel dívá na žáka příliš dlouho. Pohled ze strany učitele, který trvá příliš dlouho, může dokonce v žákovi vyvolat nepříjemné pocity.

Ačkoliv by měl učitel sledovat celou třídu a nezaměřovat se jen na určité žáky, stává se, že se učitel dívá na některé žáky častěji a déle než na žáky ostatní. V tomto případě se nejedná o nijak závažnou chybu, přesto by si měl učitel uvědomit, že žáci velmi citlivě vnímají, jak často se na ně učitel dívá a jak často se dívá na jiné žáky.

Mimika

Mimika je velmi důležitý prostředek pro metakomunikaci. Z učitelova výrazu se žáci dozvídají, jak učitel to, co řekne, myslí, jakou má náladu, atd. Chybou je, má-li učitel „kamenný“ výraz a není na něm znát, jaký postoj k dané věci zaujímá. Je velmi důležité, aby učitelova mimika byla pro žáky čitelná.

V kapitole, ve které jsem se zaměřila na mimiku, jsem se zmínila o grimasách, pošklebcích a ironickém úsměvu. Myslím si, že se tyto projevy neverbální komunikace do školního prostředí nehodí. Žáci by se mohli domnívat, že jimi učitel pohrdá.

Platí to i u předstíraného úsměvu. Někdy se může stát, že se učitel snaží usmívat, i když zrovna nemá dobrou náladu. Žáci jsou však příliš všímaví, takže předstíraný úsměv snadno odhalí. Díky falešnému úsměvu může učitel ztratit důvěru žáků. Jen těžko budou žáci důvěřovat někomu, kdo se přetvařuje.

I z tohoto důvodu by měl učitel dbát na adekvátní mimiku, přístupnou, nepříliš výraznou, bez projevů arogance.

Kinezika

Jednou z chyb mohou být strnulé pohyby nebo úplná absence pohybů. To může zapříčinit i nedostatečný či žádný pohyb učitele po třídě. Pakliže se učitel pohybuje po prostoru třídy, nutí žáky, aby jej sledovali, a tím si udržuje jejich pozornost. Učitel, který se nepohybuje po třídě a pouze stojí nebo sedí celou vyučovací hodinu na jednom místě, o tuto možnost přichází.

Nepříznivým dojmem může působit i učitel, který se pohybuje příliš rychle. Učitel, který se pohybuje příliš rychle a chaoticky nebo má křečovitě pohyby, bude na žáky působit zmateně a nervózně, což bude žáky zcela určitě odpoutávat od výuky.

Posturologie

Učitel svým postojem vyjadřuje svou jistotu či nejistotu, rozhodnost či nerozhodnost, nebo dokonce bezradnost. Za chybný postoj učitele, je možné označit postoj, kdy má učitel svěšená ramena a shrbená záda, což signalizuje zmíněnou nejistotu a bezradnost. Učitel s takovým postojem autoritu u žáků jistě nezíská.

Další postoj, kterého by se měli pedagogové vyvarovat, je tzv. uzavřený postoj. Tento postoj, který by učitel doplnil například o zamračený výraz ve tváři, může žák pochopit jako projev nepřátelství ze strany učitele. Jedná se o jasný signál nepřístupnosti nebo nesouhlasu, který zcela jistě mění atmosféru ve třídě a zároveň komplikuje vyučovací proces, protože přátelská atmosféra ve třídě vyučovací proces usnadňuje.

Negativně může zapůsobit i učitel, který má ruce založené v bok. Tento postoj signalizuje učitelovu agresivitu a nadřazenost nad žáky.

Chybu dělají i učitelé, kteří se otočí zády ke třídě a pokračují ve výkladu. Učitelé tuto chybu často dělají, pokud chtějí napsat něco na tabuli. Otočí se k tabuli a vykládají dál učební látku, aniž by si uvědomovali, že žákům znemožnili slyšet některé části výkladu a jiným žákům poskytli prostor pro „zlobení“.

Gestikulace

Gestikulací může učitel svůj verbální projev doprovázet, nebo ho může dokonce nahradit. Učitel může gesty znázornit různé děje nebo vlastnosti a zároveň může zdůraznit i důležité části výkladu. Gestikulace musí být pro žáky především srozumitelná.

V případě přehnané a nadměrně používané gestikulace se jedná o chybu. Učitel, který neustále a přehnaně gestikuluje, působí komickým dojmem – tím se odvrací žákova pozornost od výuky i od samotného učitele a jeho vystupování, což je v dané situaci nežádoucí.

Opakem přehnané gestikulace je gestikulační nehybnost nebo strnulost. Učitelova gestikulace žákům může významně napomoci k porozumění verbálnímu sdělení. Učitel, který gestikuluje málo nebo dokonce vůbec, svá sdělení ochuzuje a zároveň je pro něj těžší udržet pozornost žáků.

Adaptéry pomáhají učitelům zvládat vlastní emoce, ale zároveň jeho emoce prozrazují. Častým užíváním adaptérů může učitel žáky od výuky odpoutávat. Jedná se například o pohrívání si s brýlemi, propisovací tužkou, učebnicí nebo jinou pomůckou.

Mezi projevy adaptérů patří i úprava vlasů či odstraňování nečistot z oděvu. Přestože jsou tato gesta užívána většinou nevědomě, měl by se je učitel pokusit ze svého projevu odstranit. Jak jsem již uvedla, tato gesta mohou na žáky působit rušivě, a negativně tak ovlivňovat celý vyučovací proces. Učitel by se měl snažit o sebekontrolu, aby žákům neprozradil svou nejistotu nebo nervozitu.

Haptika

Dotyky jsou považovány za velmi intimní záležitost, proto bych chtěla zdůraznit, že by učitel měl být velmi opatrný, pokud chce tuto formu neverbální komunikace využívat.

Jediný dotek si můžou dva žáci vysvětlit různě. Jeden z žáků může dotek vnímat jako projev přátelství a podpory, ale druhý žák může mít při stejném dotyku nepříjemné pocity. Vždy je nutné zvážit situaci, ale i charakterové vlastnosti žáka a zároveň se úplně vyhnout nevhodným dotykům či tělesným trestům.

Proxemika

Každý z komunikujících potřebuje určitý prostor a vzdálenost od ostatních, aby se cítil pohodlně a bezpečně. Chyby se dopouští učitel, který zasahuje do intimní zóny žáka, buď příliš často, nebo v ní setrvává déle, než je nezbytně nutné. Učitel, který se opře o lavici, ve které sedí žák, nebo se na ni dokonce posadí, zasahuje do žákova prostoru – to může být žákovi nepříjemné.

Uvedla jsem, že se jedná o chybu, pokud učitel setrvává v intimní zóně žáka delší dobu, než je třeba. To se stává především v situacích, kdy žáci pracují samostatně, nebo když se píše test. Domnívám se, že psaní testu je pro žáky stresující situace, proto není vhodné, aby učitel zasahoval do žákova prostoru tím, že mu bude stát dlouho za zády nebo u lavice a číst, si co žák napsal. Tím může žáka znervóznit a ten pak může dělat zbytečné chyby.

Úprava zevnějšku

Učitel by měl na své žáky působit jako vzor, proto by jeho oblečení nemělo být proti dobrému vkusu. Úprava zevnějšku má velký vliv i na věrohodnost a důvěryhodnost učitele u žáků.

Není vhodné kombinovat příliš mnoho barev, vzorů, nebo dokonce stylů. Učitelka, která si oblékne elegantní sukni a k tomu sportovní mikinu, bude působit směšně stejně jako učitel, který bude mít svetr s norským vzorem a kostkované kalhoty.

To však neznamená, že se učitel, který je oblečen vkusně, už nemůže v úpravě svého zevnějšku žádné chyby dopustit. Učitel, který je sice vkusně oblečen, ale jeho oděv je špinavý, pomačkaný nebo dokonce potrhaný, může být pro své žáky nedůvěryhodný.

Učitelky by se neměly oblékat vyzývavě. Krátké minisukně, hluboké výstřihy, průhledné topy a těsné oblečení se do školního prostředí nehodí.

Nevhodně působí i učitelé, kteří oblečení nepřizpůsobí svému věku a postavě. Učitelka ve středním věku, která si oblékne tričko s animovanou postavičkou, na své žáky nebude působit seriózně, ale směšně.

Neupraveným nebo nevhodně zvoleným oblečením totiž učitel snižuje svou hodnotu v očích žáků a zároveň je odpoutává od výuky.

V rozhovoru, který následoval po vyplnění dotazníků, jsem se žáků ptala, co se jim na oblečení učitelů nelíbí. Jedna žákyně uvedla, že si myslí, že není vhodné, aby učitelé chodili v reklamních oděvech, a jako příklad uvedla, že jedna paní učitelka nosí reklamní tričko Proenzi⁴⁶. Další žák s úsměvem prohlásil, že se mu nelíbí, že jedna paní učitelka nosí svetr, který vypadá jako rybářská síť. Podle reakcí ostatních žáků jsem usoudila, že tuší, koho má jejich spolužák na mysli, a také potvrdili, že se jim takové oblečení nelíbí. Domnívám se tedy, že reklamní trička či příliš extravagantní oblečení ve školním prostředí můžeme také považovat za nevhodné.

Do úpravy zevnějšku patří samozřejmě i osobní hygiena. Zanedbaný učitel, který zapáchá potem, má špínu za nehty, rozčuchané a mastné vlasy, bude své žáky jistě odpuzovat. Samozřejmě zde uvádím extrémní případ, ale žáci jsou velice vnímaví, takže by učitelé, především pak v letních dnech, neměli zapomínat na používání deodorantů, a učitelky, které nosí rády sukně, na depilaci nohou apod.

Za chybu považuji i příliš výrazné líčení, pronikavý parfém nebo extravagantní módní doplňky. Myslím si, že je nevhodné, aby měl učitel piercing či tetování.

Podstatou volby módních doplňků je jejich soulad s oblečením, odpovídajícímu prostředí a módním trendům. Pokud toto učitel nedodrží a jeho doplňky jsou příliš výrazné nebo jich má na sobě velké množství, může se opět stát, že bude působit komicky a žáky ve výuce bude zbytečně rozptylovat.

⁴⁶ Farmaceutická firma, zabývající se prodejem kloubní výživy.

Paralingvistické prostředky

Verbální i neverbální prostředky má učitel využít k tomu, aby byl výukový proces efektivní. Cílem projevu je tedy srozumitelnost a zároveň věrohodnost.

Mezi chyby, kterých se učitelé v paralingvistice dopouštějí, patří i příliš rychlé tempo řeči. Rychlost řeči ovlivňuje kvalitu výslovnosti, která napomáhá srozumitelnosti sdělení. V rychlém tempu řeči se mohou žáci ztrácet – kvůli tomu pak klesne i jejich motivace a soustředěnost na dané téma. Když je však tempo řeči příliš pomalé, žáci se začínou nudit. Nedokážou se soustředit, protože učiteli trvá dlouho, než se dostane k hlavní myšlence. Navíc příliš pomalé tempo řeči žáky unavuje, a dokonce může žáky tzv. uspávat.

Příliš časté užívání důrazu nebo jeho absence je možné považovat za chybu v neverbální komunikaci. Žáci totiž díky tomu nebudou schopni rozpoznat důležitá fakta výkladu.

Učitel, který mluví tiše, má i přes své ostatní kvality a dobré vlastnosti mnohem menší šanci ve třídě uspět, protože situace, kdy žáci učitele neslyší, u nich může vyvolat nezájem o probíranou látku a mohou se zabavovat jinými činnostmi – vyrušováním ostatních, hraním si s mobilním telefonem apod.

Ani takový učitel, který mluví příliš hlasitě nebo dokonce křičí, nebude u žáků ve velké oblibě. Křičící učitel působí agresivně a v žácích vyvolává spíše pocity strachu než respekt.

Pokud učitel ve svém sdělení neklade důraz na některá slova či věty, může jeho projev působit nevýrazně a nudně.

Učitel, který nedokáže správně zacházet se svým hlasem, ochuzuje sám sebe o prostředek, který by měl žákům napomoci k dostatečnému pochopení látky.

Za chybu považuji i výrazy narušující plynulost výkladu. Jedná se především o výplňkové výrazy nebo tzv. pazvuky jako je například „mhh“ či „ééé“ atd., které nemají žádný význam a jsou pro žáky rušivé. Tyto výrazy mohou o učiteli a o tom, jaká je kvalita jeho řečnického umění, leccos napovědět i prozradit. Používání výplňkových výrazů indikuje nepřipravenost projevu či neschopnost učitele plynule něco sdělit. Častým používáním těchto výrazů tedy učitel narušuje plynulost výkladu, což je v pedagogické komunikaci zcela nežádoucí.

Učitelé se také dopouštějí chyb, které sice do neverbální komunikace nepatří, ale tyto chyby mohou neverbální komunikaci ovlivňovat ať už přímo nebo nepřímo. I

učitelé jsou jenom lidé, takže i oni mohou být při komunikaci s dětmi negativně ovlivněni některými okolnostmi, což má vliv na celý komunikační proces. Mezi okolnosti, které učitele negativně ovlivňují, patří:

- podlehnutí prvnímu dojmu
- podlehnutí tzv. haló efektu
- podlehnutí působení kontrastu
- favoritismus
- podléhání sklonu orientovat se výlučně na úkoly

Učitel, který podlehne prvnímu dojmu, bude vycházet z pocitů, které v něm žák vyvolal při prvním setkání. Podle prvního nepříznivého dojmu učitel žáka „zaškatulkuje“ a podle toho se k němu bude chovat a zároveň mu bude jeho roli neustále podsouvat. Takový žák se ocitne ve velmi složité situaci, pokud bude chtít změnit svůj dojem, kterým na učitele působí, může se stát, že to učitel špatně pochopí a pak se může jeho předpojatost vůči žákovi ještě prohloubit.

Může se stát, že učitel podlehne tzv. haló efektu. Při jednání s žákem má učitel sklon vycházet pouze z jedné vlastnosti, která je nápadnější než ostatní vlastnosti. Pokud žák například při matematice nebude dostatečně zvládat goniometrické funkce, učitel žáka označí za neschopného nebo líného a takovým způsobem k němu bude nadále přistupovat.

Podlehnutí působení kontrastu je, když učitel přeceňuje jednoho žáka v porovnání s druhým. Pokud bude jeden chlapec ve třídě vyrušovat a další žáci budou hodní, bude tento jediný chlapec působit v kontrastu s ostatními, jako velmi zlobivé dítě, přitom to tak ve skutečnosti vůbec nemusí být.

Favoritismus je zcela přirozená věc, v našem okolí je vždy někdo, kdo je nám sympatický více a kdo méně. I učitel má ve třídě své oblíbené žáky. Díky výrazné sympatii pak tyto žáky častěji vyvolává, upřednostňuje je před ostatními a dívá se na ně častěji než na ostatní žáky. Toho si ale můžou všimnout ostatní, kteří to mohou vnímat velmi negativně.

Učitel může podléhat i sklonu orientovat se výhradně na úkoly, což znamená, že se bude zabývat pouze teoretickou stránkou výuky, ale nebude si všímat například mezilidských vztahů ve třídě. Stejně chyby se dopouští učitel, který se převážně orientuje jenom na děti, aniž by se zabýval výukovými cíly. Učitel by se měl pokusit

najít mezi těmito protipóly rovnováhu tak, aby nedocházelo ani k jedné z uvedených chyb.

4.8 Závěrečná doporučení

Pokud se někdo zabývá neverbální komunikací, klade důraz především na to, aby uměl vnímat neverbální chování ostatních, ale neméně důležité je zlepšit své neverbální chování tak, aby zesilovalo a správně dokreslovalo verbální sdělení. Pro učitele je tedy samozřejmě důležité umět dobře vnímat neverbální chování svých žáků, což by ale postrádalo smysl, kdyby se neuměl správně neverbálně chovat on sám.

A. Nelešovská píše: „*Nonverbální komunikace zná celou řadu způsobů, jak to či ono tomu či onomu sdělit, ukázat, dát najevo. Bez ní by byla naše komunikace fádni a nudná. Naučme se proto nejen ovládat všechny prostředky nonverbální komunikace, ale budme také vnímavější a citlivější k signálům k nám vysílaným. Pro učitele je to velmi užitečné, poněvadž pedagogická komunikace bude pak o mnoho lepší a efektivnější.*“⁴⁷

Učitel by se měl snažit vytvořit takové vzdělávací prostředí, ve kterém se zvýší pravděpodobnost dosažení zamýšlených vzdělávacích cílů a současně dojde ke zlepšení studijních výsledků žáků. Aniž si to leckterý učitel uvědomuje, svým chováním velmi ovlivňuje to, jak žáci vnímají vyučovaný předmět, a zároveň ovlivňuje jejich motivaci k učení.

Proto bych chtěla na základě získaných dat z dotazníků a zmíněných chyb, vytvořit pro učitele souhrn rad, které by jim mohly posloužit ke zdokonalení jejich neverbální komunikace.

Připravovat neverbální stránku projevu je obtížnější než připravovat verbální stránku komunikace. Obtížnost spočívá především v tom, že mnohé z naší neverbální komunikace děláme nevědomky a málokdy se nám podaří zachytit vlastní projevy. Učitel, který se chce vhodně připravit na svůj neverbální projev, může svou neverbální komunikaci zlepšovat a procvičovat i mimo školní třídu.

Pokud si chce někdo svůj neverbální projev zdokonalit a naučit se neverbální komunikaci správně používat, je dobré, aby nejprve načerpal teoretické informace, to znamená přečíst si odbornou literaturu, která je na neverbální komunikaci zaměřena.

⁴⁷ Nelešovská, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. s. 57.

Začínajícím učitelům může velmi dobře posloužit například kniha Sociální dovednosti učitele od autorů Gillernová, Hermochová, Šubrt.

Další možností jsou různé kurzy komunikačních dovedností, které mohou učitelům pomoci zdokonalit se nejen v neverbální komunikaci.

Jednou z nejjednodušších možností je učit se od druhých. To znamená chodit na hospitace k jiným učitelům. V tomto případě je nutné mít teoretický základ, aby nedocházelo k opakování chyb, které by se učitel od svých kolegů mohl naučit. Při pozorování a interpretaci neverbálního chování je nutné všimnout si všech prostředků neverbálního sdělování, protože se tyto prvky vzájemně doplňují, a utvářejí tak celistvý charakter neverbální komunikace.

Ráda bych ještě upozornila na fakt, který souvisí především se změnami chování v období dospívání. Dospívající jsou k dospělým, k jejich chování i k jejich řešení problémů, velmi kritičtí. Mnohdy bychom o nich mohli říci, že jsou až hyperkritičtí například při hodnocení úpravy zevnějšku učitelů. Pokud se stane, že učitel zaslechne na svůj vzhled či oděv nepřiměřenou kritiku ze strany žáků, měl by být schopný určitého profesionálního nadhledu a posměšky žáků přejít mlčením.

Jsem si vědoma toho, že ne všechna doporučení, která zde uvedu, se dají považovat za všeobecně platnou pravdu, vždy je potřeba přizpůsobit se konkrétní škole, každé jednotlivé třídě i žákům individuálně.

Řeč očí

Již několikrát jsem se zmínila o tom, jak citlivě žáci zaznamenávají frekvenci a délku pohledů, které jim učitel věnuje a které věnuje jejich spolužákům. Učitel by se měl alespoň pokusit rozložit míru pohledů, ať už se jedná o jejich četnost nebo dobu trvání, mezi všechny žáky rovnoměrně.

Učitel by měl během vyučování svým pohledem průběžně monitorovat celou třídu a zároveň se podívat několikrát za vyučovací hodinu na každého žáka zvlášť. Pohledy by však neměly být těkavé a učitel by neměl „klouzat“ očima z jednoho žáka na druhého.

Pohledem na žáky má učitel příležitost zjistit, zda mu žáci rozumí či nikoliv. A podle tohoto zjištění může vyučující svoji řeč změnit, zastavit se u některých skutečností nebo znovu žákům vysvětlit, co jim není jasné.

Délku pohledu je tedy nutné přizpůsobit konkrétní situaci, ale také samotným žákům.

Mimika

Mimika je jedním z nejdůležitějších zdrojů informací, které svědčí o učitelově aktuální náladě a jeho pocitech.

Mimickým výrazem může učitel úsporně vyjádřit svoje hodnocení, pokud se zamračí, je zjevné, že se mu chování žáků nelíbí. Své emoce by tedy učitel neměl úplně potlačovat a být pro své žáky „nečitelným“, protože by na ně mohl působit nepřístupně a nepřátelsky, dokonce by v nich mohl vzbuzovat i nedůvěru.

Při jednotlivých emocionálních projevech učitele je nutné opět přihlédnout ke kontextu dané situace.

Učitel by se měl snažit o přátelskou a pozitivní atmosféru ve třídě, k čemuž mu největší měrou přispívá úsměv. Pozor však na to, aby úsměv nebyl nucený a nezměnil se tak v grimasu. Zvláště pak je třeba dávat si pozor na různé úšklebky či příliš často zamračenou tvář. Žáci by se mohli domnívat, že jimi učitel opovrhuje nebo je s nimi nespokojený.

Učitel by tedy měl celkově dbát o to, aby byl jeho výraz pro žáky čitelný a srozumitelný.

Kinezika

Učitel by se měl pohybovat sebejistě a měl by se vyvarovat prudkých pohybů. Žádoucí je, aby teritoriálně zahrnul celou třídu. To znamená, že se po třídě pohybuje a není pouze v prostoru svého stolu a před tabulí. Pohybuje-li se učitel po celé třídě, mají žáci pocit, že na ně učitel více vidí, a podle toho se i chovají. Více spolupracují, nevěnují se jiným aktivitám a nevyrušují.

Učitel, který chce zlepšit svůj pohyb po třídě, by si měl během přípravy na vyučování představit třídu, ve které bude učit, a představit si, jak se v ní může pohybovat. Už při přípravě by si měl uvědomit, že je žádoucí pohybovat se tak, aby na něj v situacích, kdy hovoří, viděli všichni žáci, aniž by se museli příliš otáčet.

Posturologie

Postoj učitele poukazuje na jeho sebevědomí a sebejistotu. Proto je důležité, aby se učitel nehrbil a neměl svěšená ramena, která mohou signalizovat nejistotu a malé sebevědomí. Také bych doporučila vyvarovat se tzv. uzavřenému postoji, díky kterému učitel působí nepřístupně.

Postoj učitele by měl být tedy vzpřímený, ale zároveň uvolněný, aby nepůsobil křečovitě. Pokud učitel stojí před třídou, měl by stát rovně s rukama volně spuštěnými podél těla, nohy by měl mít mírně rozkročené, přičemž jednu z nich může mírně předsunout před druhou. Díky tomuto postoji působí sebejistě.

V předchozí kapitole jsem se zmiňovala, že častěji chybují začínající učitelé, kteří nemají s vystupováním před žáky tolik zkušeností jako jejich kolegové s několikaletou praxí. Postupem času by měl ale každý učitel při vystupování před žáky získat pocit jistoty a sebedůvěry.

Učitel by měl zaujímat takové postoje, ze kterých mohou žáci vycítit sdílnost, ochotu naslouchat, poradit nebo je vyslechnout.

Gestikulace

Pokud jsou učitelova gesta kultivovaná a v přiměřené míře, považujeme je za součást efektivní komunikace, která zvyšuje motivaci žáků. Vhodnou gestikulací může učitel určité části svého projevu například zdůraznit, může naznačit velikost, tvar, ale i vlastnosti. Žákům tak poskytne možnost se na konkrétní věc zaměřit a lépe si ji i zapamatovat.

Učitel by měl dbát o to, aby užíval jen gesta, která jsou žákům dobře srozumitelná, jednoznačně interpretovatelná a nezaměnitelná s jinými gesty. Gesta by měl zároveň volit s ohledem na konkrétní situaci.

Mezi chyby v gestikulaci jsem zařadila i časté užívání adaptérů. Učitelům bych doporučila, aby se situace, ve kterých uvolňovací gesta užívají, pokusili identifikovat a uvědomit si, jaký pohyb jejich ruce právě zaměstnává. Díky tomu, že si budou své chyby uvědomovat, je mohou snadno odstranit.

Za vhodnou gestikulaci můžeme považovat jemné pohyby, které nenarušují dojem z předané informace a které efektivně dokreslí učitelovo verbální sdělení.

Haptika

Dotyky jsou velmi intimní záležitostí. Výsledky průzkumu prokázaly, že žákům není příjemné, když se jich učitel dotýká. Uvědomuji si, že tyto výsledky nelze paušalizovat na všechny žáky, ale učitel by měl vždy velmi pečlivě zvážit, zda tuto formu neverbální komunikace využije. Pokud chce učitel žáka například povzbudit, měl by volit dotek tak, aby nebyl zaměnitelný se sexuálním obtěžováním. To znamená, že se

žáka dotýká v tzv. neutrálních zónách – hlava, záda, ruce či ramena. Zároveň musí brát ohledy jak na věk žáků, kterých se dotýká, tak na konkrétního žáka.

Proxemika

Stejně jako každý žák vnímá dotyk učitele jiným způsobem, tak i každý žák má individuálně nastavený prostor kolem sebe, ve kterém mu je přítomnost učitele příjemná a kdy už ne. Proto by měl učitel vnímat žákovy pocity a jeho pocitům se snažit přizpůsobit. Pokud tedy učitel vidí, že jeho přítomnost není žákovi příjemná, měl by zachovat od tohoto žáka větší odstup.

Úprava zevnějšku

U této složky neverbální komunikace je celá škála doporučení. Myslím si, že nezáleží na tom, jestli učitelovo oblečení odpovídá módním trendům, ale jde především o to, aby byl učitel čistě a vkusně oblečen. Aby jeho oblečení nebylo pomačkané a aby odpovídalo jeho věku a postavě. Doplnky by měl volit tak, aby zbytečně neupoutávaly pozornost žáků, stejně jako není vhodné volit příliš výrazné líčení a parfémy.

Osobní hygiena je v současné době brána jako samozřejmost, avšak i zde se může vyskytnout problém. Nejčastěji jde o různé tělesné pachy, které většinou nebývají příjemné. Těm lze snadno zabránit pomocí deodorantů nebo mentolových bonbónů.

Učitelovy ruce by měly být čisté, za nehty by neměla být špína a ženy učitelky by si měly dát pozor na olupující se lak na nehtech. Dále je třeba dbát na úpravu účesu a učitelé by měli dbát na úpravu vousů.

Vzhledem k tomu, že jsou žáci velmi vnímaví, co se týče úpravy zevnějšku učitelů, a jsou schopni postřehnout i detaily, měl by mít učitel možnost se před vyučovací hodinou zkontrolovat v zrcadle, jestli není rozcuchaný nebo jestli učitelka nemá rozmazané líčení.

Paralingvistika

I svým přednesem ukazuje učitel žákům svůj postoj k probírané látce. Vhodným využitím hlasových prostředků, kterými jsou např. změna síly hlasu, zabarvení hlasu, správné umístění pauz a důrazu na některé části projevu řeči může u žáků vzbudit pozornost a vyvolat v nich zájem. Správné používání slovního důrazu je také důležité pro pochopení a zapamatování si části výkladu, na kterou chce učitel žáky upozornit.

Tempo řeči a hlasitost řeči jsou prvky neverbální komunikace, které je možné v průběhu pedagogické praxe zdokonalovat, a to především díky vlastním zkušenostem a radám zkušenějších kolegů.

Paralingvistické aspekty a hlavně zmíněné tempo řeči by měl učitel opět přizpůsobit žákům, respektive jejich schopnosti vnímat nebo si zapisovat učivo. Optimální rychlost výkladu je taková, u které žák rozumí výkladu, dokáže porozumět jednotlivým slovům a orientuje se ve výkladu, na druhou stranu však nemá prostor k nudit.

Hlasitost musí učitel přizpůsobit prostorům, ve kterých se výuka odehrává. Přiměřená hlasitost se vyznačuje tím, že učitele slyší všichni žáci ve třídě. Je tedy nutné, aby učitel dokázal správně zareagovat podle situace ve třídě. Pokud vidí na žácích únavu nebo pokud je na žácích patrné, že je výklad nudí, měl by přizpůsobit tempo, hlasitost, důraz, ale i sílu hlasu tak, aby svůj projev oživil.

Vhodnou míru gestikulace, mimiky i dalších výrazových prostředků nonverbální komunikace, by měl tedy učitel volit jednak podle aktuální komunikační situace, jednak také podle žáků samotných.

Na závěr uvedené rady shrnu a zestručním do několika bodů:

- **Udržovat stejný oční kontakt se všemi žáky.**
- **Mít čitelný mimický výraz.**
- **Přiměřeně a přirozeně se pohybovat po třídě.**
- **Dbát na vzpřímený postoj.**
- **Být uvolněný a přirozený.**
- **Vhodně a přiměřeně gestikulovat.**
- **Přiměřeně dbát o úpravu svého zevnějšku.**
- **Dávat si pozor na doteky, které by mohly být vnímány jinak, než bylo myšleno.**
- **Dbát o to, aby neverbální komunikace doplňovala to, co bylo sděleno verbálně.**

IV Závěr

Komunikace je jediná možnost, jak se s ostatními lidmi domluvit, jak sdělovat své nálady, pocity, přání i myšlenky. Naše komunikace je ovlivněna prostředím, ve kterém vyrůstáme a lidmi, se kterými se stýkáme. Jedním z těch, kteří nás a naši komunikaci ovlivňují, je učitel.

Cílem mé diplomové práce bylo popsat neverbální komunikaci učitele na 2. stupni základní školy a zároveň uvést doporučení pro efektivní neverbální komunikaci.

V teoretické části práce jsem nastínila obecný pohled na komunikaci. Zabývala jsem se zde pedagogickou komunikací, jejími funkcemi a účastníky a v neposlední řadě taky jejími pravidly. Podrobně jsem zde popsala učitelovu neverbální komunikaci. Tato část práce napomáhá k pochopení smyslu neverbální komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Do praktické části jsem zařadila pilotáž, díky které jsem se chtěla dozvědět, jak žáci vnímají neverbální komunikaci učitele. Následně jsem uvedla chyby v neverbální komunikaci učitelů, jež mohou bránit efektivní komunikaci mezi učiteli a žáky. Tyto chyby jsou popsány jak obecně, tak na konkrétních případech.

V závěru práce jsem následně vytvořila souhrn doporučení, jak zdokonalit neverbální komunikaci a jakých chyb se vyvarovat. Tento návod má sloužit zejména těm, kteří se na práci pedagoga teprve připravují, ale zároveň může být užitečnou pomůckou i pro ty, kteří profesi již vykonávají.

Shrnutím všech poznatků jsem dospěla k závěru, že neverbální komunikace učitele je jedním z významných prvků ovlivňujících postoj žáků k vyučování i k osobnosti učitele.

Důležité je vědět, že každý na sobě může pracovat a komunikační dovednosti lze neustále zdokonalovat například četbou literatury, promýšlením, porovnáváním, nácvikem v praxi, sbíráním životních zkušeností, hledáním chyb a jejich nápravou.

V Použitá literatura

- Atlas sémantických gest. 1. vyd. Praha: HZ, 1998. 201 s. ISBN 80-86009-21-1.
- DISMAN, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. Praha: Karolinum, 1998. 374 s. ISBN 80-7184-141-2.
- DEVITO, Joseph A. Základy mezilidské komunikace. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. 420 s. Expert. ISBN 80-7169-988-8 (váz.).
- GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9 (brož.).
- GILLERNOVÁ, Ilona - HERMOCHOVÁ, Soňa - ŠUBRT, Richard. Sociální dovednosti učitele: Cvičení z metod aplikované sociální psychologie: Určeno pro posl. fak. filozof. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 109 s. ISBN 80-7066-039-2 (Brož.).
- KLINCKOVÁ, Jana. Pragmatické aspekty neverbálnej komunikácie. In Sociolingvistické a psycholingvistické aspekty jazykovej komunikácie 2. diel. 1. vyd. Banská Bystrica: Academia, 1996.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988. 235 s., 44 obr. příl. Členská knihovna. ISBN (brož.).
- LEWIS, David. Tajná řeč těla. Praha: Victoria Publishing, 1995. 229 s. ISBN 80-85605-49-X.
- MAREŠ, Jiří - KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. Komunikační dovednosti v praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 361 s. Manažer. ISBN 80-247-0650-4 (brož.).
- MORRIS, Desmond. Bodytalk. 1. vyd. Praha: Ivo Železný, 2004. 245 s. ISBN 80-237-3870-4 (váz.).
- MÜLLEROVÁ, Olga - HOFFMANNOVÁ, Jana. Kapitoly o dialogu. 1. vyd. V Praze: Pansofia: Ústav pro jazyk český AV ČR, 1994. 94 s. ISBN 80-85804-29-8 (brož.).
- MÜLLEROVÁ, Stanislava. Komunikace ve škole: vybrané kapitoly. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. 73 s. ISBN 80-7083-618-0 (brož.).
- NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1 (brož.).

SATIR, Virginia. Kniha o rodině: [základní dílo psychologie vztahů]. 2. vyd. Praha: Práh, 2006. 357 s. ISBN 80-7252-150-0 (váz.).

STŘÍŽOVÁ, Vlasta. Manažerská komunikace. 1. vyd. Část I a II. Praha: Oeconomica, 2006. 160 s. ISBN 80-245-1134-7 (brož.).

ŠPAČEK, Ladislav. Velká kniha etikety. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2005. 164 s., [24] s. barev. obr. příl., 25 l. il. ISBN 80-204-1333-2 (váz.).

TINKOVÁ, Eva. Rétorika, aneb, Řeč jako nástroj: praktický průvodce řečí těla a verbální komunikací. 1. vyd. [Kralice na Hané] : Computer Media, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7402-074-2 (brož.).

VALENTA, Josef. Manuál k tréninku řeči lidského těla: (didaktika neverbální komunikace). 1. vyd. Kladno: AISIS, 2004. 259 s. Dokážu to?. ISBN 80-239-2575-X (brož.).

VÁVRA, Vlastimil. Mluvíme beze slov. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990. 308 s.

VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie lidské komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN 80-7178-291-2 (brož.).

VÝROST, Jozef - SLAMĚNÍK, Ivan. Sociální psychologie. 1. vyd. Praha: ISV, 1997. 453 s. Psychologie. ISBN 80-85866-20-X.

VYMĚTAL, Jan. Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4 (brož.).

<http://www.facebook.com/group.php?gid=307387729485> [cit. 17. 3. 2011]

VI Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dotazník pro žáky základních škol

Příloha č. 2 - Chyby v neverbální komunikaci učitele

Příloha č. 1 - Dotazník pro žáky základních škol

Obracím se na Tebe s prosbou o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce. Údaje, které dotazník poskytne, poslouží jako informace o neverbální komunikaci učitele na II. stupni základních škol. Dotazníky jsou zcela anonymní a jejich vyplnění je z tvé strany dobrovolné. Děkuji za spolupráci.

U každé otázky dotazníku zakroužkuj nebo jinak zvýrazni prosím pouze jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak.

Třída..... Věk.....

Pohlaví: dívka / chlapec

1. Vadí ti, když učitel/učitelka mluví při výkladu velmi rychle?

ano ne nevím

2. Vyhovuje ti, když učitele/učitelka během výkladu střídá tempo řeči (někdy mluví pomaleji, někdy rychleji)?

ano ne nevím

3. Myslíš si, že je lepší když učitel/učitelka během výkladu střídá hlasitost řeči (např. zvýší hlas), než kdyby mluvila stále stejně hlasitě?

ano ne nevím

4. Líbí se ti, když učitel/učitelka během vysvětlování používá ruce (znázorní velikost, tvar, kreslí různé děje nebo činnosti)?

ano ne nevím

5. Je ti příjemné, když se tě učitel dotkne (pohlazení, poklepání na rameno)? Pakliže se tě nikdy žádný učitel nedotkl, tuto otázku nevyplňuj.

ano ne občas nevím

6. Myslíš si, že je lepší, když učitel/učitelka sedí většinu hodiny za stolem, než když chodí po třídě?

ano ne nevím

7. Co by měl dělat učitel, který vykládá novou látku?

- sedět za stolem
- stát před tabulí a používat k vysvětlování i ruce
- stát před tabulí
- pohybovat se po třídě a používat k vysvětlování i ruce
- pohybovat se po třídě
- jiné, napiš:

8. Myslíš si, že by se měl učitel během hodiny procházet mezi lavicemi?

ano ne nevím

9. Jak na tebe působí učitel/učitelka, který/á je neupravený/á?

směšně nedůstojně nevdí mi to nevím

10. Měli by se učitelé hezky oblékat?

ano ne nevím

V případě, že jsi odpověděl ano, svou odpověď prosím zdůvodni:

.....

.....

.....

.....

11. Povídáš si o oblečení učitelů se svými spolužáky?

často občas nikdy

12. Vyber vlastnosti, které ti u učitele vadí (můžeš zaškrtnout i více možností):

- ☐ Když příliš rozhazuje rukama.
- ☐ Když svůj výklad doplňuje gestikulací (rukama znázorní některé vlastnosti, děje, činnosti).
- ☐ Když se na Tebe během hovoru nedívá.
- ☐ Když se učitel na Tebe a Tvé spolužáky během výkladu nedívá.
- ☐ Když se mračí.
- ☐ Když se usmívá.

18. Co se ti na učitelově chování líbí, případně co se ti na jeho chování nelíbí?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Příloha č. 2 – Chyby v neverbální komunikaci učitele



Obr. č. 2 Učitelka zvolila nevhodné oblečení – tričko s infantilním motivem a k sukni si vzala ponožky.



Obr. č. 3 Podpírání hlavy – učitelka působí znučeně.



Obr. č. 4 Učitelce není vidět do obličeje, když hovoří.



Obr. č. 5 Učitelka si při výkladu nové látky hraje s klíči.



Obr. č. 6 Učitelka gestikuluje přehnaně.